

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA GÉOGRAPHIE AU COLLÉGIAL :
CHRONIQUE D'UN DÉCLIN NON ANNONCÉ

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN GÉOGRAPHIE

PAR
CHRISTIAN SABOURIN

SEPTEMBRE 2009

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement n°8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je remercie en premier lieu mon directeur, Juan-Luis Klein, professeur au département de géographie à l'Université du Québec à Montréal, pour ses remarques, sa disponibilité et la confiance qu'il m'a accordée. Je remercie aussi les professeurs et les chargés de cours du département pour les connaissances qu'ils m'ont transmises. Je remercie tout spécialement les enseignants qui ont accepté de participer aux questionnaires et aux entrevues. Ils ont apporté des informations sans lesquelles cette recherche n'aurait pas pu être complétée. Enfin, je remercie le personnel de soutien du département de géographie qui m'a aidé à apprécier mes études à l'Université du Québec à Montréal.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX	vii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	x
RÉSUMÉ.....	xi
INTRODUCTION.....	1

CHAPITRE I

LA GÉOGRAPHIE AU CÉGEP : DE LA PERSPECTIVE HUMANISTE À UNE PERSPECTIVE ORIENTÉE VERS LA PERFORMANCE

6

1.1 LA CRÉATION DES CÉGEPS : CONTEXTES ÉDUCATIF ET SOCIO-ÉCONOMIQUE.....

7

1.1.1 LE CONTEXTE ÉDUCATIF AU QUÉBEC

7

1.1.2 LE CONTEXTE SOCIO-ÉCONOMIQUE

11

1.2 RÔLE ÉDUCATIF ET RECENTRAGE ÉPISTÉMOLOGIQUE DE LA GÉOGRAPHIE

19

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIE.....

30

2.1 ÉDUCATION, ÉCOLE ET SOCIÉTÉ : LES PARADIGMES SOCIOCULTURELS ET ÉDUCATIONNELS

33

2.1.1 DESCRIPTION DES PARADIGMES SOCIOCULTURELS ET DES APPROCHES ÉDUCATIONNELLES SELON BERTRAND ET VALOIS.....

37

2.1.1.1 Le paradigme industriel et de la modernité.....

37

2.1.1.2 Le paradigme existentiel

41

2.1.1.3 Le paradigme de la dialectique sociale

43

2.1.1.4 Le paradigme symbiosynergique

47

2.1.2 LE PARADIGME DE LA POSTMODERNITÉ : UN AJOUT À LA PRÉSENTATION DE BERTRAND ET VALOIS	49
2.1.3 COMPOSANTES ET FONCTIONS MODERNES ET POSTMODERNES EN ÉDUCATION	54
2.2 DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE.....	57
2.2.1 HYPOTHÈSES PRINCIPALE ET SECONDAIRES	57
2.2.2 SOURCES DES DONNÉES DE LA RECHERCHE.....	58
2.2.3 ENQUÊTE PAR QUESTIONNAIRE	60
2.2.4 ENTREVUES COMPLÉMENTAIRES.....	61

CHAPITRE III

LA GÉOGRAPHIE AU COLLÉGIAL	62
3.1 LE PROGRAMME DE GÉOGRAPHIE AU COLLÉGIAL	62
3.2.1 LES PREMIERS PROGRAMMES DE GÉOGRAPHIE AU CÉGEP	63
3.2.2 LA PÉRIODE 1970-1983	68
3.2.3 LE PROGRAMME RÉVISÉ DE SCIENCES HUMAINES 1984-1991	75
3.2.4 LE PROGRAMME DE SCIENCES HUMAINES ET L'APPROCHE PAR COMPÉTENCE	77
3.2.4.1 Les compétences en sciences humaines.....	78
3.2.4.2 Le nombre de cours en sciences humaines	80
3.2.4.3 Les cours en géographie.....	83
3.3 CONCLUSION.....	89

CHAPITRE IV

LE DÉCLIN DE LA GÉOGRAPHIE AU COLLÉGIAL VU PAR LES ENSEIGNANTS DES CÉGÉPS	90
4.1 RÉSULTATS DE L'ANALYSE DES QUESTIONNAIRES	90
4.1.1 LES EFFECTIFS, LE STATUT ET LES ANNÉES D'EXPÉRIENCE DES PROFESSEURS..	91
4.1.2 LES COURS DE GÉOGRAPHIE ET LES EFFECTIFS ÉTUDIANTS	92
4.1.3 LES COURS DE GÉOGRAPHIE DEPUIS LES RÉFORMES DE 1993 ET 2002	95
4.1.4 LE CAS DU COURS <i>L'ESPACE QUÉBÉCOIS</i>	101

4.1.5 L'ÉDUCATION CITOYENNE ET L'ÉDUCATION GÉOGRAPHIQUE	104
4.1.5.1 L'éducation citoyenne.....	104
4.1.5.2 L'éducation géographique.....	106
4.2 PERCEPTIONS DES ENSEIGNANTS SUR LES CAUSES ET LES EFFETS DU DÉCLIN DE LA GÉOGRAPHIE.....	109
4.2.1 LA GÉOGRAPHIE AU COLLÉGIAL, AU SECONDAIRE ET À L'UNIVERSITÉ	109
4.2.2 L'EXEMPLE DU COURS <i>GÉOGRAPHIE DU QUÉBEC</i> AU COLLÉGIAL	114
4.2.3 CONCLUSION	115
 CHAPITRE V	
INTERPRÉTATION	117
5.1 LES CÉGEPS ET LE MODÈLE MARCHAND	117
5.2 L'AFFAIBLISSEMENT DE LA GÉOGRAPHIE.....	120
5.3 LES CHOIX POUR LE PROGRAMME DE GÉOGRAPHIE.....	123
5.3.1 LES EXIGENCES DU PROGRAMME	123
5.3.2 DES CHOIX QUI ORIENTENT LA GÉOGRAPHIE	125
5.4 ISOLEMENT ET MARGINALISATION	128
 CONCLUSION.....	133
 APPENDICE A	
LETTRE DE PRÉSENTATION.....	139
 APPENDICE B	
QUESTIONNAIRE.....	140

APPENDICE C

LE SCHÉMA D'ENTREVUE	149
-----------------------------------	------------

BIBLIOGRAPHIE.....	152
---------------------------	------------

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1 : Paradigmes socioculturels et approches éducationnelles	35
Tableau 2.2 : Les composantes des paradigmes socioculturels	36
Tableau 2.3 : Fonctions des approches éducationnelles.....	37
Tableau 2.4 : Fonctions des approches éducationnelles rationnelle et technologique.....	40
Tableau 2.5 : Fonctions de l'approche humaniste.....	42
Tableau 2.6 : Fonctions de l'approche socio-interactionnelle	46
Tableau 2.7 : Fonctions de l'approche inventive	48
Tableau 2.8 : Les composantes socioculturelles de la modernité et de la postmodernité.....	56
Tableau 2.9 : Les fonctions moderne, humaniste et postmoderne en éducation.....	57
Tableau 3.1 : Structure du programme de géographie 1967-1968 - Programme 48 - Orientation géographie - Champ de concentration : sciences humaines	64
Tableau 3.2 : Liste des cours - Programme de géographie 1967-1968.....	65

Tableau 3.3 : Liste des cours du programme de géographie en 1969-1970.....	68
Tableau 3.4 : Offre des cours - programme de géographie 1975-1979	72
Tableau 3.5 : Liste des cours au moment de la révision du programme de 1991	74
Tableau 3.6 : Structure du programme de sciences humaines en 1991 et place des cours de géographie dans cette structure	77
Tableau 3.7 : Structure des formations générale et spécifique en sciences humaines	79
Tableau 3.8 : Nombre de cours selon les compétences et les disciplines dans l'ensemble des cégeps du Québec	81
Tableau 3.9 : Pourcentages des cours selon les compétences et les disciplines dans l'ensemble des cégeps du Québec	81
Tableau 3.10 : Classification des cours locaux par compétence et selon la ressemblance avec les cours de référence ministériels de 1991	84
Tableau 3.11 : Nombre de cours locaux par compétence et selon la correspondance avec les cours ministériels de 1991	88
Tableau 4.1 : Profils des enseignants dans les 18 cégeps couverts par l'enquête en 2005-2006.....	91
Tableau 4.2 : Cours et effectifs étudiants - Programme de sciences humaines - Automne 2005 -Hiver 2006	93

Tableau 4.3 : Cours complémentaires et cours de service - Automne 2005 et Hiver 2006	94
Tableau 4.4 : Évolution de l'offre des cours entre 1993 et 2002 dans le programme de sciences humaines dans les cégeps du Québec (N=18)	97
Tableau 4.5 : Cours de géographie ayant disparu de l'offre générale des cours 1993-2002	98
Tableau 4.6 : Intégration de nouveaux cours de géographie entre 1993 et 2002	99
Tableau 4.7 : Évolution des titres des cours entre 1993 et 2002	101
Tableau 4.8 : Raisons du retrait du cours L'espace québécois	102
Tableau 4.9 : Réactions des répondants à l'idée de remplacer un de leurs cours par le cours <i>L'espace québécois</i>	103
Tableau 4.10 : Catégories de notions correspondant à l'éducation citoyenne introduites dans l'enseignement de la géographie selon les répondants (en fréquence)*	105
Tableau 4. 11 : Perceptions des enseignants au sujet de la place de la géographie dans les cégeps	107
Tableau 4.12 : Profils des répondants aux entrevues en profondeur.....	109

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

CÉGEP	Collège d'enseignement général et professionnel
CC	Conseil des collèges
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
MEQ	Ministère de l'Enseignement du Québec
MESS	Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science
UN	Nations Unies
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UGI	Union géographique internationale

RÉSUMÉ

Ce mémoire porte sur l'évolution de la géographie au cégep depuis la création de ce type d'établissements en 1967. Il essaie de combler une lacune en ce qui concerne la géographie au cégep ; il permet de préciser le rôle éducatif et la place de cette discipline depuis l'ouverture des cégeps au Québec. L'objectif premier de cette recherche est de comprendre comment les choix éducatifs faits par ces établissements ont contribué à la mise à l'écart progressive de l'enseignement de la géographie dans ces institutions, et plus particulièrement de savoir comment la réforme des cégeps de 1993 est venue déclasser les enseignements géographiques à l'intérieur du programme de sciences humaines. Le deuxième objectif est de comprendre comment les choix faits par les enseignants ont contribué à la mise en retrait de la géographie au cégep.

Pour atteindre ces objectifs, nous avons utilisé des grilles d'analyses s'appuyant sur les notions d'humanisme contemporain, de modernité et de postmodernité. Puis, nous avons fait l'analyse du contenu de documents qui ont orienté la réforme de 1993. Enfin, nous avons utilisé la méthode d'enquête : des questionnaires ont été complétés par des enseignants de géographie au cégep. Afin de valider ces questionnaires, des entrevues ont été réalisées auprès de trois enseignants.

Les résultats de cette recherche tendent à montrer que l'effacement progressif de la géographie au collégial s'expliquerait par une conception utilitariste des savoirs et par une dynamique interne de la discipline mettant de l'avant des contenus peu compatibles avec les objectifs adoptés par l'enseignement collégial.

Mots clefs : cégep, géographie, réforme, humanisme contemporain, modernité, postmodernité, sciences humaines.

INTRODUCTION

Dans un contexte où de nouveaux rapports socio-économiques et culturels réorganisent les territoires à toutes les échelles, les savoirs géographiques prennent toute leur importance. Ils deviennent ainsi des clés d'interprétation d'un monde en changement et permettent aux citoyens de comprendre leur territoire. Dans la société, l'école demeure le lieu privilégié pour développer les savoirs géographiques. Pourtant, l'éducation géographique a perdu de l'espace dans les curriculums scolaires au Québec. Quel paradoxe ! Avec la réforme entreprise en 1997 au secondaire, le temps d'enseignement de cette discipline se réduit. L'affaiblissement de la géographie au cégep est aussi une réalité. Avec la création, en 1991, d'un programme unique en sciences humaines, la géographie ne fait pas partie des disciplines obligatoires au programme. Le nombre de cours de géographie offerts passe de 28 à 8. Entre 1993 et 2001, les changements administratifs et pédagogiques du programme ont pour effet de transformer la majorité des cours de géographie en simples cours de compétences d'introduction disciplinaire. Dans certains profils spécialisés du programme de sciences humaines, ce sont 50% des étudiants qui ne reçoivent pas de formation en géographie ! Enfin, l'affaiblissement de la géographie se manifeste aussi en région par l'absence de cette discipline au programme. Cette situation soulève la question de la reconnaissance des savoirs géographiques et de leur rôle éducatif dans notre société. Plus précisément, nous aimerions d'une part savoir de quelle façon la réforme des cégeps est venue déclasser les enseignements géographiques, et d'autre part, comprendre pourquoi les choix faits par les enseignants ont contribué à la mise à l'écart de la géographie au cégep. Cette question est inspirée par notre curiosité scientifique, mais aussi par notre rôle d'enseignant depuis 1993 au Collège de

Rosemont, ce qui nous a permis d'être témoin des changements qu'a vécus notre discipline dans l'institution cégepienne.

L'évolution de la géographie au cégep n'est pas dissociée de l'évolution socio-économique et culturelle qu'a connue cette institution depuis sa création en 1967. Les concepts d'humanisme contemporain, de modernité et de postmodernité, qui s'appuient sur les grands paradigmes socioculturels et les différentes approches éducationnelles ayant orienté l'école dans la société québécoise, serviront d'assise pour comprendre la trame de fond de notre société et les choix effectués en matière d'éducation géographique dans ladite société.

L'hypothèse de ce mémoire est la suivante : les changements économiques reliés à la mondialisation et aux mutations culturelles liées à la postmodernité ont réorienté le rôle et les valeurs éducatives de l'institution scolaire en général. Cette réorientation a du coup mis à l'écart certains savoirs disciplinaires. C'est ce que nous croyons en ce qui concerne l'enseignement de la géographie au cégep. Dans cette perspective, nous soutenons que les cégeps ont suivi la tendance générale de l'école au Québec depuis les années 1980 – tendance qui a rendu les savoirs encyclopédiques désuets au profit des savoirs considérés comme utiles. Nous soutenons aussi que les effectifs concernant l'enseignement de la géographie ont diminué au profit de cours reconnus comme étant fondamentaux ou utiles pour le marché du travail. Finalement, nous considérons que les changements apportés aux contenus et à l'offre des cours de géographie dans les cégeps ont entraîné une perte d'intérêt pour la connaissance du territoire, et qu'ils éloignent ainsi les étudiants de la compréhension des réalités géographiques de leur milieu.

Pour vérifier notre hypothèse, nous allons nous appuyer sur les documents publiés par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). Ces derniers sont

importants puisque dans bien des cas, ils ont orienté les choix éducatifs et pédagogiques de l'école et donné lieu à des réformes importantes, dont celle de l'approche par compétence dans les cégeps. Parmi ces documents, nous retrouvons des rapports annuels du Conseil supérieur de l'éducation (CSE), du Conseil des collèges (CC) et du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (MESS) : *Le Cégep de demain* (CC, 1985), *Développer une compétence éthique pour aujourd'hui : une tâche éducative essentielle* (CSE, 1990), *Éduquer à la citoyenneté* (CSE, 1998), *L'enseignement collégial : des priorités pour un renouveau* (CC, 1992), et *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle* (MESS, 1993). Les annuaires statistiques du MEQ serviront de plus à présenter l'évolution des effectifs étudiants, des enseignants et des cours de cette discipline entre 1967 et 2005, puis à comparer celle-ci avec l'évolution des autres disciplines du programme de sciences humaines. Par ailleurs, afin de vérifier l'effet des changements survenus dans l'enseignement de la géographie dans les cégeps, nous avons étudié les *Cahiers de l'enseignement collégial 1967-1993*. Nous avons notamment utilisé les descriptifs du programme de géographie et les descriptions des cours contenues dans ces cahiers. Pour compléter l'analyse des documents, nous avons effectué une enquête auprès des enseignants. Celle-ci a notamment cherché à connaître les choix faits en matière d'éducation géographique et à situer la place et le rôle de l'enseignement de la géographie à l'intérieur du programme de sciences humaines.

Ce mémoire est divisé en cinq chapitres. Le premier est consacré à la présentation de la problématique. Nous y présenterons les contextes éducatif et socio-économique dans lesquels ont évolué les cégeps et la géographie cégépienne. On apprend dans ce chapitre que depuis l'ouverture des cégeps, les objectifs éducatifs de la société québécoise ont changé. De la culture humaniste contemporaine du Rapport Parent, notre société est passée à une éducation pragmatique qui s'inscrit dans la dynamique de la « nouvelle économie » imbriquée dans un modèle global de nature

néolibérale. Ce modèle global inspire la remise en question de la géographie cébécoienne.

Le second chapitre correspond à la présentation du cadre théorique. On y aborde les différents paradigmes socioculturels et approches éducationnelles nous permettant de situer les grandes orientations de l'école québécoise. Nous verrons que les objectifs éducatifs de celle-ci sont issus d'un amalgame d'approches aux valeurs diverses. Grandement inspirée des approches éducatives technologique et humaniste entre les années 1960 et 1980, puis se frottant à la fin des années 1970 aux valeurs éducatives de la « conscientisation sociale », l'école, aujourd'hui, est passée à une éducation orientée vers la performance et la réussite individuelle.

Le troisième chapitre dresse un portrait de la géographie au collégial. À l'intérieur de ce chapitre, on présente l'évolution de la géographie cébécoienne depuis l'implantation des cégeps jusqu'à la période de la dernière réforme, dite de l'approche par compétence (1993-2001). On apprend dans ce chapitre que les choix administratifs et pédagogiques en matière d'orientation du programme de sciences humaines vont progressivement déclasser la présence de la géographie au cégep et que, malgré les choix faits par les enseignants pour changer le curriculum des cours, cette matière n'a pas suscité l'intérêt des étudiants pour la connaissance du territoire et la compréhension des réalités géographiques de leur milieu.

Le chapitre IV est consacré à l'analyse des résultats de notre enquête. Les informations recueillies permettent de mieux diagnostiquer le déclin des cours de la discipline depuis 1993. On apprend par exemple dans ce chapitre que dans le processus de la réorganisation des grilles de cours commandée par la réforme, le cours *Espace québécois* ne cadrerait plus avec les nouveaux objectifs du programme. On trouve aussi d'autres informations plus qualitatives provenant d'entrevues

destinés à montrer la perception des enseignants de géographie au sujet de certains des principaux enjeux auxquels est confrontée la discipline. Citons ainsi comme enjeux le manque de combativité de la part des enseignants de géographie pour assurer une place convenable à la discipline à l'intérieur du programme de sciences humaines et le manque de formation en géographie des élèves qui arrivent au cégep.

Enfin, le chapitre V propose des pistes d'explications sur l'évolution du rôle éducatif et de la place de la géographie au collégial. On y apprend que l'affaiblissement de l'enseignement de la géographie au cégep est le résultat d'une tendance lourde, amorcée au début des années 1970. Les exigences du programme de géographie, l'intérêt pour les nouvelles professions reliées au marché du travail, l'étrange paradoxe que signifie l'incapacité des cours de géographie à expliquer le monde et l'isolement des enseignants sont autant de facteurs qui expliquent l'affaiblissement de la géographie au cégep.

CHAPITRE I

LA GÉOGRAPHIE AU CÉGEP : DE LA PERSPECTIVE HUMANISTE À UNE PERSPECTIVE ORIENTÉE VERS LA PERFORMANCE

Pour répondre aux défis d'un monde en transformation, l'État québécois met en place, au milieu des années 1960, les conditions matérielles pour moderniser son système éducatif et ce, dans le cadre d'une modernisation générale de ses institutions publiques. Il fait cela en créant un système d'éducation public et universel. Il s'agit pour l'État de donner à un plus grand nombre d'élèves accès à l'instruction, de hausser la scolarisation et d'offrir des programmes polyvalents adaptés aux réalités de la société moderne. C'est dans ce contexte qu'apparaît en 1967 un nouveau niveau d'instruction au Québec : les cégeps.

Aujourd'hui, le monde de l'éducation est encore une fois interpellé par de nouvelles transformations sociales et économiques : la création de grands ensembles économiques, le pluralisme des valeurs et des cultures, le repositionnement du rôle de l'État, la réorganisation socio-économique des territoires, la question identitaire, la généralisation du modèle néolibéral, la montée de l'individualisme, la crise des grandes institutions sociales et l'érosion de la cohésion sociale sont autant de nouvelles réalités qui demandent aux individus et à la société de s'adapter rapidement. Le système scolaire n'est pas à l'écart de ces changements. Afin de s'y ajuster, le système collégial va suivre la tendance générale des écoles qui s'orienteront vers un modèle éducatif qui sera, à bien des égards, d'inspiration néolibérale. C'est dans cette perspective que nous allons nous interroger sur le rôle

des cégeps mais aussi sur la place de l'enseignement de la géographie dans ces institutions.

Pour situer ce contexte, nous allons d'abord présenter l'évolution des projets éducatif et socio-économique dans laquelle s'inscrit l'histoire des cégeps. Puis, nous aborderons l'évolution du rôle éducatif de la géographie.

1.1 La création des cégeps : contextes éducatif et socio-économique

Les cégeps ont été créés en 1967 et sont issus du Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, aussi connu sous le nom de Rapport Parent. Le CSE dit de la création des cégeps que « de toute la réforme scolaire issue du Rapport Parent, c'est la création des cégeps, alors appelés « l'institut », qui a manifestement constitué l'idée la plus originale » (Québec, CSE, 1988, p. 93). Ces nouvelles institutions sont en fait la fusion des nombreux instituts techniques et des collèges classiques. Ces nouveaux « instituts » visent à élever la moyenne de fréquentation scolaire, à assurer un enseignement adapté à la société contemporaine et à coordonner le collège et l'université. Ces objectifs vont être atteints au-delà des espérances des commissaires du Rapport Parent. Voyons pourquoi.

1.1.1 Le contexte éducatif au Québec

C'est en 1961 que le gouvernement du Québec donne le mandat à la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec de moderniser le système éducatif du Québec – mandat alors attendu depuis une quinzaine d'années. En effet, le système éducatif en place ne correspond plus aux

attentes sociales qu'impose le développement d'une économie moderne. Le système scolaire d'alors connaît de nombreux problèmes de structure et d'accessibilité. Le caractère privé de l'éducation classique rend en effet les études peu accessibles au plus grand nombre. Les instituts de technologie présentent des lacunes importantes dans la formation générale, et la multitude des réseaux institutionnels parallèles rend difficile l'harmonisation des cheminements scolaires, et ce, particulièrement pour les francophones¹. Le Conseil supérieur de l'éducation souligne à ce sujet qu'à l'époque, « dans le secteur francophone, plusieurs types de formation secondaire se terminent en cul-de-sac » (Québec, CSE, 1988, p. 16).

Ce qui guide les débats de la commission d'enquête du point de vue de la philosophie de l'éducation, c'est l'idée d'un « humanisme contemporain », c'est-à-dire une conception de l'homme fondée sur « l'épanouissement de la personne, sur la quête de connaissance et de vérité par toutes les démarches possibles de l'intelligence » (Gohier et Grossmann, 2001, p. 21). L'humanisme désigné comme contemporain du Rapport Parent se caractérise par « les éléments de modernité suivants : rationalité scientifique, matérialisme, valeurs individuelles et démocratiques, laïcité, pluralisme culturel » (Levasseur, 2000). Une conclusion importante se dégage en regard de la question de l'éducation : on veut concilier la culture humaniste classique (arts, lettres, philosophie et théologie) à la culture scientifique et technique. C'est ce que les commissaires appellent le « pluralisme culturel », qui permet d'assurer l'unité culturelle et spirituelle de la collectivité et ce, dans le but « d'avoir une même vision du monde, des attitudes communes et des valeurs partagées par tous » (Levasseur, 2000). C'est dans cet esprit que sont créés les polyvalentes et les cégeps, alors appelés instituts. C'est dans ces lieux que l'on intégrera à la fois la formation générale et la formation technique; ces instituts

¹. Pour obtenir un même diplôme, les jeunes francophones devaient investir deux ou trois années de plus que leurs collègues anglophones.

doivent aussi « donner à chacun la possibilité de s'instruire ; rendre accessibles à chacun les études les mieux adaptées à ses aptitudes et à ses goûts ; préparer l'individu à la vie en société » (Rapport Parent, t. I, chap. 5, par. 115).

Les intentions du Rapport Parent en ce qui concerne les cégeps sont les mêmes que celles qui guident la mise en place du système éducatif du Québec. Ce rapport s'appuie sur les principes suivants : le droit universel à l'éducation assuré par l'État, une conception polyvalente de la formation, une pédagogie active centrée sur l'élève et une formation spécialisée des maîtres. Intéressons-nous tout d'abord aux deux premiers principes (Québec, CSE, 1988, p. 17).

Le premier principe signifie pour les commissaires l'égalisation des chances pour tous, indépendamment des conditions financières et socio-économiques et ce, sur tout le territoire québécois.

Le droit de chacun à l'instruction [...] réclame que l'on dispense l'enseignement à tous les enfants sans distinction de classe, de race, de croyance ; et cela, de l'école primaire jusqu'à l'université. [...] La gratuité scolaire s'impose pour généraliser l'enseignement. (Rapport Parent, t. I, chap. 4, par. 109.)

La commission identifie le rôle de l'État québécois, en tant que nation, d'assurer l'accès à tout les niveaux d'études et ce, pour tous les citoyens.

L'obligation pour chaque nation d'assurer l'éducation de ses citoyens est reconnue dans la Déclaration universelle des droits de l'homme et dans la Déclaration des droits des enfants [...] Les écoles de la province de Québec doivent être accessibles à chaque enfant, sans distinction de croyance, d'origine raciale, de culture, de milieu social, d'âge, de sexe, de santé mentale ou physique. » (Rapport Parent, t. I, chap. 5, par. 116.)

Le deuxième principe, une conception polyvalente de la formation, signifie que « l'éducation devait permettre à tous les étudiants de prendre connaissance de la vaste étendue de la culture et favoriser leur intégration à un champ du savoir correspondant à leurs aptitudes » (Levasseur, 2000, p. 4). Cette conception voulait dire que l'on ne devait pas réduire l'éducation aux lettres anciennes (grec et latin) ni à la philosophie de tradition thomiste. (Levasseur, 2000, p. 4). Comme nous le verrons au chapitre IV, l'une des manifestations de cette ouverture à la formation polyvalente dans les cégeps est la souplesse du régime pédagogique tant en matière de programmes que de choix de cours. Les commissaires du Rapport Parent vont s'inspirer de la « Comprehensive School » britannique pour tous les types de formation dans les cégeps.

On peut penser que l'institut nouveau genre devait s'inspirer des perspectives de l'école secondaire commune et antisélective qu'est la « Comprehensive School », qui ont modelé le projet de l'école polyvalente québécoise : l'institut sera accessible, diversifié dans ses programmes et tous ceux qui désirent des compétences accrues au-delà du secondaire pourront s'y côtoyer et y apprendre dans un climat d'égalité sociale. (Québec, CSE, 1988, p. 96.)

Le Rapport Parent s'inscrit donc dans un contexte éducatif de « rattrapage et de modernisation culturels », et ce, à partir d'une conception nouvelle de l'humanisme : culture polyvalente et épanouissement pour tous, soit « l'éducation libératrice de la personne » (Rapport Parent, t. I, chap. 4, par. 96). En se souciant des aspirations et des goûts et capacités des individus, le Rapport Parent fait la promotion de l'émancipation de tous. Toutefois, cette émancipation doit aussi contribuer à l'émancipation de la collectivité. « L'ensemble du rapport est imprégné du souci de la promotion collective. » (Québec, CSE, 1988, p. 94.)

Soulignons enfin que les transformations socio-économiques d'alors créent également chez les commissaires un sentiment d'urgence de faire la réforme (Québec,

CSE, 1988). Il était rendu nécessaire de hausser la scolarisation des Québécois, et ce, particulièrement dans un contexte de modernisation des économies occidentales. La section suivante présente le contexte socio-économique qui prévaut au Québec à l'aube de l'ouverture des cégeps.

1.1.2 Le contexte socio-économique

Après une longue période de conservatisme social et idéologique sous le gouvernement de Maurice Duplessis, le Québec va connaître des transformations sociales, économiques, politiques et culturelles importantes. Cette période, appelée Révolution tranquille, se caractérise par une série de réformes que l'État québécois va entreprendre – revoir le rôle de l'école étant l'une des priorités de ces réformes.

On s'entend pour dire que le Québec va connaître des changements sociodémographiques et économiques importants après la Deuxième Guerre mondiale (Linteau *et al*, 1986). Tout d'abord, les changements sociodémographiques se traduisent par une forte poussée démographique, un renouvellement de l'élite francophone et la présence accrue des femmes au travail et à l'école. En ce qui concerne la poussée démographique, le Québec connaît un « baby-boom » sans précédent (Henripin, 1980). Entre 1947 et 1960, on enregistre des taux de croissance démographique très forts. Par exemple, en 1947 on compte 31,1 naissances pour mille habitants. Entre 1955 et 1960, bien que le taux moyen annuel des naissances fléchisse et passe à 28,7 pour mille, il est encore considéré comme élevé (Rapport Parent, t. I, chap. 4, par. 84). On estime alors que cette poussée démographique du Québec ferait passer le nombre de naissances annuel de 138 000 en 1960 à 220 000 en 1980 (Henripin, 1980). Cette situation fait dire aux commissaires que « la croissance démographique exercera une pression sur les écoles durant encore quinze à

vingt ans » (Rapport Parent, t. I, chap. 4, par. 85) d'autant plus que cette « explosion démographique » se conjugue avec une demande de plus en plus forte pour la scolarisation. Durant cette même période, le nombre d'étudiants réguliers double, passant de 660 000 à 1 350 000 entre 1945 et 1962. Le pourcentage des jeunes de 13 à 16 ans qui fréquentaient des classes secondaires et techniques en 1954-1955 était de 44 % alors qu'en 1963, il représente 65 % des effectifs scolaires (Rapport Parent, t. I, chap. 4, par. 86). Cette « explosion scolaire », soutient le Rapport Parent, viendrait du désir des parents d'avoir un niveau de scolarité plus élevé pour leurs enfants. On relève aussi d'autres éléments pour expliquer cette croissance des effectifs scolaires : la scolarisation de plus en plus importante des femmes et l'arrivée d'une nouvelle classe moyenne. En effet, la place de la femme dans le monde du travail représente, au début des années 1960, plus du quart de la main-d'œuvre de la province (Linteau *et al.* 1986). Ces femmes accèdent de plus en plus à des postes importants qui demandent une plus grande instruction. Le Rapport Parent reconnaît cette situation et note l'importance de l'accroissement de la scolarisation des femmes à l'école publique, dans les collèges classiques et dans les facultés. Il souligne que « ce mouvement est irréversible. La gratuité scolaire élargira le recrutement des étudiantes qui jusqu'ici venaient en général de familles à l'aise. » (Rapport Parent, t. I, chap. 4, par. 105.) Cette croissance de la scolarisation s'accompagne d'un autre changement sociologique important : « la montée de la nouvelle classe moyenne » (Linteau, 1992, p. 481).

La croissance économique qui s'amorce en 1945 engendre une grande mobilité sociale [...]. La hausse marquée de la scolarisation, et la qualification plus poussée qui en résulte, contribuent aussi à cette mobilité. [...] le renouvellement des élites est particulièrement assuré par la montée de la nouvelle classe moyenne [...] qui prend une ampleur nouvelle après 1945 et s'intensifie à partir de la Révolution tranquille. (Linteau, 1992, p. 481-482.)

La marche pour l'amélioration des conditions de vie et l'ascension sociale passe désormais par l'instruction. La création des cégeps en 1967 vient répondre à une demande sociale pour la scolarisation tout en l'accentuant. C'est ce que souligne le Conseil supérieur de l'éducation dans son rapport annuel 1987-1988.

En fait, conformément aux vœux de la commission Parent et aux intentions initiales du législateur, les cégeps ont sans doute même été un facteur clef de ces tendances (*de scolarisation et d'allongement des études, par nous*). Les données sont là, évidentes : le cégep connaît une fréquentation de masse et c'est vers le collégial que s'est déplacé l'objectif social d'accessibilité. (CSE, 1988, p. 101.)

Louise Corriveau (1986) dresse un bilan des cégeps. Les données contenues dans sa recherche viennent confirmer cette hausse de la demande de scolarisation collégiale. En 1967, il y avait 12 cégeps; l'année suivante, il y en a 26, puis 34 en 1969 et 43 en 1972. On signale des taux d'augmentation d'effectifs de l'ordre de 3 à 4 % par année durant les premières années. Entre 1967 et 1985, le nombre d'étudiants inscrits au cégep passe de 14 077 à 137 583. En 1980, ce nombre augmente de 16 % bien que la population des jeunes québécois de 15-17 ans diminue de 17 %. Le Conseil supérieur de l'éducation souligne ceci en 1988 :

C'est un ensemble complexe de facteurs économiques, sociaux et culturels qui ont amené les Québécois à pratiquer une demande croissante de formation et d'études supérieures. Le collégial est désormais un seuil minimal à atteindre et il est considéré par des couches de plus en plus larges de la population comme « normal » de faire des études collégiales [...] (CSE, 1988, p. 101).

La répartition à peu près égale des effectifs entre les secteurs technique et préuniversitaire indique un mouvement insoupçonné du désir de faire de plus en plus des études universitaires. Les commissaires du Rapport Parent n'avaient toutefois pas prévu cette tendance. Ils croyaient en effet que deux étudiants sur trois opteraient

pour une formation technique. D'ailleurs, cette confiance exagérée en la formation technique est mise en perspective par Levasseur (2000), qui souligne que la création des cégeps correspondait aussi « à la nécessité de former une main-d'œuvre adaptée aux besoins de l'industrie et à la tertiarisation de l'économie ». Les transformations du travail, engendrées par la modernisation du modèle économique industriel d'alors, montrent bien comment sont conçus les rapports de la société avec l'éducation.

Il ne suffit plus d'apprendre à l'enfant à lire, à écrire et à compter. Les tâches complexes et changeantes de l'industrie et des services réclament qu'on assure à tous les enfants une éducation qui les prépare à entrer dans le monde du travail. Cette formation doit être assez polyvalente pour permettre une adaptation rapide aux changements technologiques. (Rapport Parent, t. I, chap. 4, par. 118.)

En effet, amorcée depuis la fin du XIX^e siècle, l'industrialisation du Québec s'accélère avec la Deuxième Guerre mondiale. Les progrès dans les innovations des techniques industrielles demandent un personnel de plus en plus instruit. Ces innovations en matière de mécanisation et d'automatisation de la production demandent de la part du travailleur « une autre sorte de formation, non plus manuelle, mais intellectuelle. [...] L'ouvrier, qui avait succédé à l'artisan, cède maintenant la place aux techniciens. » (Rapport Parent, t. I, chap. 4, par. 91.) L'industrialisation et le développement économique d'après-guerre ouvrent aussi la voie à la multiplication des emplois dans le secteur tertiaire. C'est ce que souligne Linteau (1992) à propos de la nouvelle classe moyenne qui se scolarise et qui se dirige de plus en plus nombreuse vers les études universitaires. Bien que les études destinant aux professions libérales soient encore un gage d'ascension sociale, on note des « progrès remarquables du côté des nouvelles professions, celles d'économiste, de psychologue, de travailleur social ou de sociologue [...]. Les professions scientifiques, celles de chimiste, de biochimiste, de biologiste, de physicien, acquièrent une importance nouvelle. » (Linteau, 1992, p. 482.) Il n'est donc pas étonnant de retrouver dans le Rapport Parent

une préoccupation concernant le fait de s'assurer que le système d'éducation prépare à la tertiarisation de l'économie.

Il faut donc assurer à l'ensemble de la population un niveau d'instruction assez élevé, préparer des cadres pour tous les secteurs et se préoccuper surtout de donner une formation poussée à cette fraction croissante de la population destinée à servir dans le secteur tertiaire. (Rapport Parent, t. I, chap. 4, par. 94.)

Enfin, les réformateurs du système éducatif au Québec sont aussi très conscients de la situation économique et politique internationale. Ils soulignent l'importance des interdépendances économiques qui conduisent à des pactes et à des alliances commerciales. Pour eux, le Québec doit s'inscrire dans le mouvement international s'il veut faire face à la concurrence commerciale et scientifique.

Paradoxalement, le monde contemporain est marqué à la fois par la division en deux blocs et par l'éclatement des frontières régionales et nationales. L'interdépendance politique et économique des pays a conduit à divers pactes d'alliances. La Communauté économique européenne – dite Marché commun – marque une étape significative dans le commerce international. Le Québec, happé dans le mouvement international, a vu ses jeunes militaires parcourir le monde, l'immigration favoriser, sur son propre sol, des échanges avec d'autres cultures [...] Autant de facteurs qui ont rompu l'isolement où les Canadiens-français sont souvent portés à s'enfermer dans l'Amérique du Nord anglophone. Tous ces échanges ne sont en rien préjudiciables aux valeurs nationales. Bien au contraire, ces liens avec le monde s'enracinent dans la culture nationale [...] (Rapport Parent, t. I, chap. 4, par. 104.)

Le contenu même de l'enseignement peut devenir un atout dans la politique internationale. Ce qui fait aujourd'hui la puissance d'un pays, c'est bien plus son équipement technique que ses armées. La priorité accordée aux sciences exactes par l'URSS crée un mouvement d'émulation scolaire. (Rapport Parent, t. I, chap. 4, par. 111.)

Pour faire face à cette concurrence internationale, le gouvernement québécois prend donc en charge l'éducation de l'ensemble des Québécois. En fait, l'État va s'assurer de jouer un rôle de régulation sociale et économique. C'est en intégrant, par un contrat social, l'ensemble des acteurs de la société aux nouveaux dispositifs de régulation que l'État va s'assurer de répondre aux exigences de ce nouveau contexte international (Harvey et Scott, 1988). On est donc en présence de la mise en place de l'État-providence dans une perspective keynésienne (Klein, 1988). Voici ce que dit d'ailleurs le Rapport Parent à ce sujet.

L'État-providence a succédé à l'État-gendarme du siècle dernier. On lui fait porter des responsabilités qui relevaient jusqu'ici de l'initiative privée : on se rend compte qu'il a seul les pouvoirs nécessaires pour appliquer des solutions d'ensemble. Il est le seul en mesure de répondre aux exigences de justice sociale et de justice distributive auxquelles la conscience moderne est devenue sensible. Sans doute doit-on prévenir les abus possibles, la trop grande dépendance des individus, les excès d'autorité. Mais la concurrence avec les pays communistes au plan politique, au plan scientifique et au plan économique, entraînera de dures exigences d'efficacité dans tous les secteurs ; une action d'ensemble s'imposera, où l'État sera appelé à jouer un rôle prépondérant. (Rapport Parent, t. I, chap. 4, par. 107.)

Les cégeps s'organisent dans cette logique de régulation étatique. Ainsi, voient-ils leurs missions et leurs responsabilités sociales se multiplier. Ils deviennent des acteurs sociaux importants en contribuant au développement culturel et socio-économique des régions et des quartiers urbains. Comme le souligne le Conseil supérieur de l'éducation dans son rapport de 1988, les cégeps vont « prendre en compte les besoins de leurs milieux d'appartenance ». Ils deviennent des acteurs importants en matière de formation et de perfectionnement de la main-d'œuvre, de développement de centres spécialisés et d'ententes avec des entreprises. On donne aussi en exemple les programmes de formation qui répondent à des besoins spécifiques des régions tels la foresterie, la métallurgie, la navigation.

La décennie 1980-1990 est marquée par la crise des finances publiques et par l'émergence d'un nouveau modèle économique d'inspiration néolibérale. L'État-providence est désormais considéré comme obsolète. Accusé d'inefficacité par les forces politiques qui favorisent la prééminence du capital privé et du marché, l'État est revu en ce qui concerne son rôle dans les sphères sociale et économique. Les programmes sociaux sont aussi remis en question. On coupe dans les budgets en santé et en éducation, on privatise certains des secteurs d'activité qui étaient dévolus à l'État et on décentralise les pouvoirs. Pendant cette période, les cégeps voient leurs budgets diminuer. Ces années sont également marquées par l'accélération du processus de mondialisation des économies et par un passage de la société industrielle à la « société du savoir ». Ces nouvelles données sont présentées à la fois comme source de fragilisation des États-nations et comme une occasion pour les « peuples novateurs et entreprenants »... car cette nouvelle économie permet à beaucoup de pays de progresser et de hausser le niveau de vie de leurs populations (Québec, CSE, 2002). Pour le Conseil supérieur de l'éducation, la mondialisation, l'ouverture sur le monde et la société du savoir sont considérées comme intimement liées. Pour ce conseil, les réformes des années 1990 en éducation « ont été teintées par l'idéologie néolibérale et par les influences politiques, culturelles et économiques associées à la mondialisation des marchés » (Québec, CSE, 2001, p. 22).

C'est dans ce contexte que les cégeps connaîtront en 1993 « la plus importante réforme de [leur] histoire ». Pour Levasseur (2000), cette réforme fait passer du modèle de « l'institut », inspiré du Rapport Parent fondé sur « l'égalité des chances et de l'unité culturelle et spirituelle de la civilisation », au modèle marchand de l'efficacité, d'inspiration néolibérale. L'essentiel de cette réforme repose sur l'approche par compétence, approche qui s'inscrit dans « une rhétorique de la qualité de l'enseignement issue du paradigme de l'école efficace (*school effectiveness*) » (Moncharte, 2008). On voit à partir de ce moment-là apparaître en éducation des

concepts qui étaient liés à l'économie de marché : la performance, l'efficacité, l'obligation de résultat, la gestion de la qualité. L'approche par compétence rend les comparaisons entre les institutions possibles en intégrant à celles-ci des indicateurs de performance. D'ailleurs, l'Accord général sur le commerce des services² (AGCS) a mis en place des processus de négociation pour libéraliser l'« économie de l'éducation » (Vaillancourt, 2006). Au *Forum sur l'avenir de l'enseignement des cégeps* (Rapport Bédard, 2003), certains participants se sont plus intéressés au coût de la formation cégepienne qu'à son contenu, et ils ont demandé encore une fois s'il ne fallait pas abolir les cégeps³, ce qui permettrait la décentralisation des programmes et la concurrence entre ces établissements. C'est en 2004 que la *Commission sur l'avenir de l'enseignement collégial* recommande une plus grande autonomie des cégeps en matière de gestion des programmes.

Dans cette logique marchande où l'éducation est vue comme un bien de consommation, on peut se demander comment les cégeps vont administrer les programmes peu « rentables ». Cette question est particulièrement importante pour les cégeps localisés en région. Quelle place les cégeps vont-ils accorder aux connaissances « qui comptent » ? Peut-on toujours parler de formation humaniste et de formation polyvalente lorsqu'on tente de réduire le nombre de cours de philosophie et de littérature dans les programmes de formation technique ? Y a-t-il des connaissances socialement plus pertinentes pour cette vision qui s'appuie sur « l'économie du savoir » ? Que propose la géographie dans ce contexte ? Déjà, dans certains cégeps, les cours de géographie sont absents du programme de sciences humaines. Pour situer la place éducative et scientifique de la géographie au Québec,

². L'AGCS est l'un des accords fondateurs de l'Organisation mondiale du commerce. Il prévoit un cadre permanent de négociations afin de favoriser la libéralisation des services.

³. On propose souvent de revoir le parcours scolaire au Québec. On voudrait le rendre compatible avec le système anglo-saxon. Les cégeps, qui sont des institutions « inclassables et trop régionales », rendent difficiles les comparaisons de « rendements » dans « l'économie de l'éducation ».

nous allons maintenant présenter les grandes lignes des rôles éducatif et scientifique de cette discipline.

1.2 Rôle éducatif et recentrage épistémologique de la géographie

Depuis le début des années 1960 au Québec, le savoir formalisé (scolaire et universitaire) s'exerce dans de nouveaux contextes éducatif et scientifique (Saint-Yves, 1970; Robert, 1970; Choquette, 1983; Brosseau, 1999; Deshaies, 1999; Laurin, 1999; Remiggi, 2001). Au niveau primaire, secondaire, collégial et universitaire, on assiste à une succession de nouveaux programmes, à l'apparition de nouvelles pratiques pédagogiques et à l'évolution des paradigmes scientifiques de référence. Le recentrage épistémologique et les recherches en pédagogie ont renouvelé et mis en perspective le rôle éducatif de la géographie.

L'éducation géographique s'est vue très tôt intégrée aux différents projets éducatifs de la société québécoise (Brouillette, 1970; Saint-Yves, 1970; Choquette, 1983; Brosseau, 1999, Deshaies, 1999). Déjà en 1949, une publication de l'UNESCO, *L'enseignement de la géographie, quelques conseils et suggestions*⁴, vient donner le ton (humaniste) que prendra la valeur éducative de la géographie d'ici, « une valeur éducative universellement reconnue pour la formation de l'homme moderne » (Brouillette, 1970). Les titres des sections de ce document évoquent bien ces valeurs éducatives attribuées à la géographie : *Éducation sociale, civique et internationale* (p. 25), *Géographie, miroir du monde* (p. 33) et *Reconnaissance du rôle de la géographie dans le monde moderne* (p. 47). On précise dans ces sections que penser géographiquement, c'est « penser universellement ». Le but est de « faire

⁴. Rédigé par R. Ficheux du lycée Carnot à Paris, G. Chabot, professeur de géographie à la Sorbonne et directeur de la revue *L'information géographique*, et par A. Meynier, professeur de géographie à l'Université de Rennes.

une mentalité mondiale, but suprême de la géographie » : la géographie « brise l'isolement, supprime le nationalisme étroit ». La géographie « met en lumière l'étroite interdépendance des peuples et des nations ». La géographie sert à « développer la solidarité humaine » et doit être une « école de tolérance, de respect d'autrui et de solidarité active ». C'est dans cet esprit que sera publié en 1951 un autre document de l'UNESCO⁵, *L'enseignement de la géographie*, qui « inspirera » les commissaires du Rapport Parent sur l'enseignement de la géographie au Québec (Laurin, 1997, p. 51). Entre 1952 et 1968, *l'Union géographique internationale* (UGI), organisme soutenu par l'UNESCO, sera très active au Québec. Benoît Brouillette, membre puis secrétaire et président des travaux de la Commission de l'enseignement de la géographie de l'UGI, publiera entre 1950 et 1970 dix textes portant sur l'enseignement de la géographie et la compréhension internationale, dont l'introduction à un collectif publié par l'UNESCO (Saint-Yves, 1970 ; Laurin, 1999).

Au Québec, la publication d'articles sur l'enseignement de la géographie ne se limite pas à l'aspect d'éducation internationale. Pendant cette même période, une soixantaine d'articles sont publiés (Saint-Yves, 1970) et abordent différents aspects de la didactique de la géographie. Ces articles sont signés par de jeunes géographes universitaires⁶. Ces derniers apportent leurs réflexions sur la « nouvelle géographie » et des liens à faire avec les contenus des manuels scolaires de géographie. Leurs réflexions s'inscrivent au cœur des réformes scolaires et de la création des cégeps. D'ailleurs, nous devons à Maurice Saint-Yves un article qui, en 1970, dresse la situation de l'enseignement de la géographie au Québec. Saint-Yves aborde dans celui-ci la question de l'enseignement de la géographie dans « le tout nouveau cycle

⁵. Voir Brouillette (1951) et Aumont (1951). Benoît Brouillette, premier géographe québécois et docteur en géographie, a enseigné à l'Université de Montréal entre 1931 et 1969. Il organisait des colloques et dirigeait des publications sous les auspices de l'UNESCO (1952-1972).

⁶. On pense ici entre autres à Pierre Dagenais, Louis-Edmond Hamelin, Fernand Grenier et Maurice Saint-Yves.

d'études de niveau collégial ». Il se demande comment la géographie va s'inscrire dans cette nouvelle structure. Il propose de présenter la géographie à la fois comme une matière de culture générale offerte à toute la population étudiante et comme l'amorce d'une spécialisation universitaire pour d'autres étudiants.

[...] il faut donner aux étudiants une synthèse globale du monde de la géographie (plus qu'une géographie du monde) [...] il faut un large éventail de cours qui peuvent (*sic*) puissent être associés à des disciplines diverses [...] La géographie, matière culturelle, est ainsi mise au service des autres disciplines pour les éclairer, les compléter, leur donner un sens spatial qu'elles n'ont pas. (Saint-Yves, 1970, p. 13.)

Pour l'étudiant qui choisit la géographie comme matière principale ou si l'on veut comme champ de concentration de ses études, il est souhaitable de lui faire suivre une certaine démarche analytique, de l'initier sérieusement aux techniques de la géographie, de lui faire travailler avec les instruments qu'utilisent les géographes (Saint-Yves, 1970, p. 13.)

La géographie enseignée au collégial tire donc son inspiration de deux sources : celle des jeunes professeurs qui sortent de l'université à la fin des années 1960, et celle décrite dans le Rapport Parent. Regardons ce que ce rapport dit de la géographie et de son enseignement.

Bien que située aux confins des sciences physiques et des sciences humaines, la géographie, science-charnière, reste une discipline autonome qui a pour objet l'espace terrestre différencié et organisé. Sa fonction est de localiser certains phénomènes, de les décrire à l'aide de divers documents, de les expliquer en fonction de cette description. (Rapport Parent, t. II, chap. 10, par. 818.)

Le rapport souligne aussi la valeur éducative de la géographie :

La géographie a une grande valeur éducative, elle habitue, comme les autres sciences, à l'objectivité, à l'observation, à l'analyse, à l'introduction, à la synthèse ; elle prépare plus spécifiquement à connaître et à comprendre le monde et les hommes ; elle peut développer la sympathie, la tolérance et l'entraide entre les peuples. Elle correspond à un besoin de saisie et [de] définition du réel selon une certaine perspective d'ensemble et de relations ; elle développe la mémoire visuelle et verbale, l'imagination et le pouvoir des analogies, le jugement. (Rapport Parent, t. II, chap. 9, par. 819.)

Voici ce que dit le rapport à propos de l'enseignement de la géographie au sein des instituts (cégeps).

Au niveau des instituts, la géographie, rejoignant les sciences sociales, se concentrera sur l'organisation politique et économique de l'espace terrestre : divisions politiques de la terre, vie économique du monde (commerce international, sous-développement), problèmes démographiques (maladies, surpopulation), aménagement planifié des territoires, expansions urbaines. (Rapport Parent, t. II, chap. 9, par. 828.)

Le rapport souligne aussi les applications sociales contemporaines de la géographie.

La géographie, tout en restant fidèle à son esprit et à ses méthodes propres de science de l'espace, et débouchant sur la sociologie, l'économie et la science politique, soulignera les rapports entre le physique et l'humain : mise en valeur de la terre (sociétés rurales, culture, élevage, sociétés urbaines, industries) ; adaptation de la production aux particularités du sol et aux ressources d'énergie ; répartition des biens de consommation entre les peuples, principales puissances économiques, fondements de cette puissance : blé, riz, laine, coton, textiles, houille, pétrole, électricité, énergie nucléaire, minerais de fer, de cuivre, bauxite, etc. ; grands systèmes de communication ferroviaires, maritimes et aériens, grands courants d'échanges internationaux. On habituera l'élève, durant toutes les années du cours, à considérer avec sympathie et sans préjugés le mode de vie des diverses nations, et on combattra au besoin les attitudes antisociales ou mesquines que le milieu, la famille, le cinéma et les autres

moyens de diffusion auraient pu provoquer ou développer en lui, préjugés raciaux, préjugés de classes, préjugés politiques à l'égard de certains pays ; on posera ainsi la base de l'éducation civique, sociale et politique. (Rapport Parent, t. II, chap. 9, par. 825.)

[...] La géographie doit développer l'imagination, la curiosité, le goût de la précision, la sympathie, la compréhension, le respect d'autrui, la générosité. Elle devra contribuer à remplacer les sentiments hautains de supériorité raciale ou nationale par le respect pour le travail, l'ingéniosité, le courage des divers peuples de la terre. (Rapport Parent, t. II, chap. 9, par. 830.)

Par ailleurs, la géographie doit se coordonner avec les autres matières.

L'enseignement de la géographie doit se faire en coordination avec les autres matières : histoire, mathématiques, sciences naturelles, etc. La géographie est située aux confins de bien des disciplines. Le professeur de géographie lui-même devra souligner ce lien avec les autres matières du programme [...] (Rapport Parent, t. II, chap. 10, par. 813.)

Donc, les descriptions de la géographie données respectivement par l'UNESCO (voir plus haut) et le Rapport Parent s'insèrent dans l'enseignement collégial dans un esprit pédagogique nouveau. Le Rapport Parent donne des indications pour adapter les méthodes géographiques selon l'âge de l'élève, et l'on insiste sur la nécessité de former des professeurs compétents.

L'enseignement et les méthodes que nous préconisons pour la géographie nécessitent des équipes de professeurs compétents dans la matière à enseigner et en pédagogie. (Rapport Parent, t. II, chap. 9, par. 832.)

On recommande ainsi que l'enseignement de la géographie soit confié à des titulaires d'un diplôme d'études supérieures « dont la formation comportera une

sérieuse initiation aux sciences sociales et économiques » (Rapport Parent, t. II, chap. 9, p. 143).

En ce qui concerne les écoles primaires et secondaires, après les recommandations de la commission, la didactique de la géographie est très tôt prise en main par le ministère de l'Éducation, en collaboration avec des spécialistes de la pédagogie. Au début des années 1980, la recherche didactique de la géographie est enrichie grâce à Roch Choquette, professeur en didactique de la géographie de l'Université de Sherbrooke. Celui-ci publie en 1983 un manuel sur l'enseignement de la géographie. Considéré comme un ouvrage substantiel (Deshaies, 1999), ce manuel intègre les nouvelles connaissances (d'inspirations cognitiviste et behavioriste) en pédagogie active et en psychopédagogie aux méthodes d'enseignement de la géographie. Au secondaire, il faut attendre 1997 pour que la géographie enseignée soit revue sous un nouvel angle. C'est suite au Rapport Inchauspé que s'amorce une autre révision des programmes au primaire et au secondaire. Cette réforme va repositionner l'enseignement de la géographie dans un « univers éducatif » différent. Intégrée avec l'enseignement de l'histoire, la géographie fait désormais parti du domaine de « l'univers social des élèves ». Enseignée en 1^{re} et 2^e secondaire, cette discipline voit son contenu être construit selon l'approche par compétence. Cette réforme permet le développement d'un « nouveau discours géographique scolaire » (Laurin, 1999, p. 381) en intégrant les notions géographiques en contexte problématisé. Dans ce programme, la notion de territoire est centrale et ce, dans une perspective de responsabilisation citoyenne. Malgré cela, avec cette réforme, le temps d'enseignement de la géographie est réduit à 25 heures/année.

Dans les cégeps, la trajectoire de l'enseignement de la géographie est fort différente. Moins encadrée pédagogiquement par le ministère de l'Éducation, elle évolue avec les « écoles de pensée ». Une culture géographique endogène se

développe (Laurin, 1993). La géographie collégiale est alors l'affaire des enseignants (Laurin, 1995). En effet, la responsabilité du ministère de l'Éducation dans la définition des programmes et des contenus de cours au cégep est relativement ténue. Le Rapport Parent donne beaucoup de latitude aux institutions en la matière. Bien que guidée par la description dans les *Cahiers de l'enseignement collégial*, l'élaboration des contenus de cours est faite par les enseignants. C'est dans un esprit de « liberté pédagogique caractéristique de l'époque » (Laurin, 1997) que se construisent les cours de géographie. Tout au long de l'histoire des cégeps, ces cours seront revus et remodelés (leur nombre et leur contenu) selon l'évolution de la vocation éducative des cégeps et selon des courants épistémologiques en vogue. Regardons cette évolution plus en détail.

Au niveau des cégeps, trois périodes marquent l'évolution de la géographie. La période allant de 1967 à 1983 est celle pendant laquelle la géographie enseignée est principalement conçue en fonction des programmes d'orientation universitaire. Les cours sont principalement élaborés pour les élèves qui veulent poursuivre des études universitaires en géographie. La période 1984-1991 est marquée par la fin des « programmes d'orientations » ainsi que par la création d'un programme national unique de sciences humaines. En géographie, on choisit les cours qui contribueront à une formation jugée fondamentale pour le programme. La troisième et dernière période s'étire de 1993 à aujourd'hui. C'est une période marquée par une éducation centrée sur la maîtrise des apprentissages, selon une approche dite par « compétences ». Les cours de géographie (leurs contenus) deviennent interchangeable selon les catégories de compétences du programme. Ces trois périodes sont marquées par une série de rapports sur la vocation des cégeps : le *Rapport Nadeau* (CSE, 1975), *Le Livre Blanc des collèges* (MEQ, 1978), le *Rapport Dumont* (MEQ, 1983), *L'enseignement collégial* (CC, 1992), la *Réforme Robillard* (MESS, 1993). On retrouvera au cœur de ces rapports les préoccupations principales

suivantes : Que doit-on enseigner au cégep ? Qu'est-ce qui est important d'apprendre ? Dans quelle mesure une révision des programmes (et des disciplines qui y participent) peut-elle contribuer au développement d'une formation fondamentale ? C'est dans ces contextes éducatifs que le Comité pédagogique de géographie a dû choisir les contenus (périodes 1982-1991 et 1993-2001)⁷. Cette réflexion a eu lieu au moment où la géographie scientifique était en cours de changement paradigmatique. Présentons maintenant ces changements.

La géographie s'implante dans les cégeps dès leur création, soit en 1967. À ce moment, la géographie scientifique termine sa rupture avec la géographie classique (Le Roux, 2005; Bailly et Ferras, 1997; Claval, 1995; Shiebling, 1994; Remiggi et Laberge, 1999). Dans la pratique, elle s'inscrit dans le paradigme du possibilisme vidalien (relation homme/nature). Les cours de géographie générale, de géographie régionale et de géographie économique sont ceux qui marquent les principaux curriculums universitaires et collégiaux. C'est une période de transition qui ouvre la voie à une géographie d'inspiration quantitative. Cette « nouvelle géographie » donne lieu au paradigme de l'analyse spatiale et contribue au développement de modèles, de lois et de théories spatiales à partir de lois mathématiques. Durant la période 1970-1990, la géographie élargit ses approches : géographie radicale, géographie politique, géographie humaniste, géographie environnementale. « Ces nouvelles orientations ne chassent pas la géographie classique, mais répondent à d'autres curiosités, d'autres

⁷. Entre 1980 et 1990, c'est le Comité pédagogique de géographie qui élaborera, sous le commandement de la Direction générale de l'enseignement des cégeps (DIGEC), les huit cours qui feront partie du nouveau programme de sciences humaines. Ce comité (consultatif) représentait les cent enseignants de géographie du réseau collégial. Chaque collège envoyait un représentant lors des réunions annuelles. Lors de ces réunions, on élisait les représentants régionaux et le coordonnateur provincial. Ce dernier soumettait les plans de cours à l'assemblée annuelle des enseignants de géographie. Ces plans étaient ensuite examinés par le groupe de dix coordonnateurs provinciaux de sciences humaines. C'est la DIGEC qui, en dernière instance, approuvait les plans de cours. La période 1993-2001 est celle de la réforme qui laisse aux collèges le soin de l'élaboration de leurs cours sur une base locale. Ainsi, les cours de géographie sont-ils désormais élaborés par les enseignants de chaque collège.

problématiques [...] » (Le Roux, 2005.) Cette période est importante puisqu'elle met en perspective des choix idéologiques et scientifiques qui tentent d'expliquer un monde en crise politique, économique et sociale. C'est une période durant laquelle le monde est divisé en deux grands camps idéologiques, en deux « superpuissances impérialistes ». Dans ce monde bipolaire, les pays du tiers-monde (les non-alignés) émergent politiquement. C'est à ce moment que s'imposent les grandes idéologies socio-économiques totalisantes. L'approche structuraliste se développe et se diffuse à l'ensemble des sciences sociales. La grille d'analyse marxiste est très présente. À cette période, l'économiste Samir Amin développe l'idée du monde organisé selon une division entre « centre et périphérie ». Dans cette approche globalisante, tout est déterminé (structuré) par les moyens de production. En géographie, c'est la naissance de la géographie « critique » et marxiste (Sheibleing, 1977). C'est une période de crise théorique qui divise la géographie entre les études dites idéographiques et celles qualifiées de nomothétiques. C'est une période durant laquelle la nature, les individus, les lieux et les territoires sont éclipsés du discours géographique au profit de lois générales de l'espace. Le paradigme géographique d'alors est celui du système sociospatial associé à celui de la dynamique de l'espace.

Au début des années 1990, la géographie universitaire va connaître un recentrage épistémologique. Ce recentrage, déjà amorcé depuis le milieu des années 1980⁸, amène les géographes à redécouvrir le territoire, les lieux, le singulier... à la Vidal de la Blache (Klein 2006). Paradoxalement, c'est le contexte mondial qui rappelle aux géographes l'importance des lieux et de la singularité du territoire (Klein, 2006; Benko et Lipiez, 2006). En effet, les processus de mondialisation et la redéfinition du rôle de l'État-nation ont transformé un peu partout les rapports politiques, sociaux et économiques sur les territoires et ce, tant au niveau local qu'au

⁸. Voir le numéro spécial du *Cahier de géographie du Québec*, « Géographie, état des lieux », vol.32, no. 87, 1988.

niveau mondial (Klein, 1999). De nouveaux modèles de développement voient le jour (Simard, 2001) et le citoyen devient un acteur de plus en plus important dans la dynamique des rapports sociaux. La « gouvernance » devient le mode de gestion des territoires. Les acteurs locaux vont progressivement, sur une base de sentiment d'appartenance à un lieu, à une région, développer une solidarité territoriale (Klein et Fontan, 2003). Ce recentrage paradigmatique permet à la géographie de devenir une « géographie socialement utile » (Klein et Laurin, 1999). Depuis quelques années, il y a un intérêt pour l'approche postmoderniste en géographie⁹ (Deshaies et Sénécal, 1997; Deshaies et Lussier, 1998; Gilbert, 2006). La notion de postmodernité permettrait de rendre compte des rapports nouveaux à l'espace et aux territoires qu'entretiennent l'individu et la société (Deshaies et Lussier, 1998). L'approche postmoderne demande aux géographes de décrire le territoire et son utilisation à la lumière du discours des acteurs de la société civile : « Le chercheur doit retourner sur le "terrain" pour mieux comprendre les phénomènes singuliers, écouter les gens, les acteurs centraux comme [les acteurs] marginaux, analyser leurs discours, connaître leurs motivations. » (Deshaies et Sénécal, 1997.)

Malgré ce recentrage épistémologique et les nouvelles façons d'aborder le questionnement géographique, on s'entend pour dire que la géographie – particulièrement la géographie scolaire – bat de l'aile. Son temps d'enseignement s'est réduit comme une « peau de chagrin » (Klein et Laurin, 1999; Klein, Laurin et Tardif, 2001; Laurin, 1999). Comme la géographie scolaire est surtout critiquée pour le faible potentiel réflexif des enseignements dans le domaine de la géographie humaine, on déplore qu'elle ait développé peu de contenus « pertinents pour comprendre l'espace local et mondial contemporain » (Laurin, 1999, p. 380). La géographie enseignée n'a pas su jouer son rôle en matière d'éducation à la

⁹. Voir *Cahier de géographie du Québec*, vol 41, no°114, décembre 1997. Ce numéro est consacré à la question de la postmodernité en géographie. Voir aussi *L'espace géographique*, «Débat : le postmodernisme en géographie», no°1, 2004.

citoyenneté. De plus, les nouvelles approches en éducation sont aussi à considérer. Le couple habiletés/compétences vient télescoper des disciplines « faiblement institutionnalisées » comme la géographie : habiletés et compétences peuvent être interchangeables d'une discipline scolaire à une autre. Enfin, à cause du foisonnement des courants de pensée des dernières décennies en géographie, on en vient à ne plus savoir quelle géographie enseigner (Le Roux, 2003 ; Audiger, 1997 ; Gérin-Grataloup, 1997). Il n'est donc pas étonnant qu'il y ait des divergences de point de vue sur la discipline entre professeurs de géographie dans les collèges. Selon sa formation, son école de pensée, chaque géographe « sait qu'est-ce qu'il faut enseigner [...] croyant détenir sa vérité géographique » (Laurin, 1999).

Donc, depuis l'ouverture des cégeps, les objectifs éducatifs de la société québécoise ont changé. De la culture « humaniste contemporaine » du Rapport Parent, on est passé à une éducation pragmatique qui s'inscrit dans la dynamique de la « nouvelle économie » intégrée au modèle néolibéral et à la culture postmoderne. Quand à la géographie cégépienne enseignée, ses conceptions éducatives s'inscrivaient au départ dans des valeurs humanistes à l'époque de l'ouverture des cégeps, valeurs qui sont remises en question et, avec elles, les disciplines qui s'en inspirent.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIE

Comme nous l'avons vu au chapitre précédent, le Québec procède, au milieu des années 1960, à une réforme en profondeur de son système d'éducation. Suite aux recommandations du Rapport Parent, on assiste à la création des cégeps en 1967. Ces institutions assureront un rôle éducatif nouveau : préparer les élèves à des études universitaires et au marché du travail. Conscients du nouveau rôle de l'école, les commissaires optent pour un projet éducatif humaniste orienté vers l'égalité des chances pour tous. Depuis, plusieurs considèrent que ce projet a changé de trajectoire (Baby, 1992 ; Sauvé, 2000 ; Levasseur, 2002 ; Boutin, 2006). Il est désormais orienté vers la réussite et la performance, et se situe dans le modèle néolibéral. Cette nouvelle trajectoire s'est inscrite, rappelons-le, dans le processus de mondialisation, et elle est venue redéfinir le rôle de l'État en tant que dispositif de régulation socio-économique (Klein, 2008). Cette situation fragilisera progressivement les institutions, dont l'école, qui assuraient l'intégration et la mobilité sociale, dans le cadre de l'État-nation et de l'État-providence.

Pour la géographie, cette période correspond à une crise épistémologique importante. Elle se repositionne pour interpréter l'espace géographique en plein changements économiques et culturels. Cette crise orientera la géographie vers des préoccupations centrées sur la singularité du territoire local, approche qui, pour certains (Deshaies et Sénécal 1997 ; Deshaies et Lussier, 1998 ; Gilbert, 2006), s'inscrit dans un courant culturel lié à la postmodernité. Or, si cette approche semble

pertinente sur les plans scientifique et social, sur le plan de l'enseignement, la discipline sera peu à peu marginalisée tant au niveau secondaire que collégial.

Ces constats soulèvent plusieurs questions en ce qui concerne l'école¹⁰ et le rôle de l'enseignement de la géographie. Tout d'abord, vis-à-vis du rôle de l'école dans la société, l'école, comme institution d'État, était un « lieu de socialisation à des valeurs communes et de transmission de savoirs » (Levasseur, 2002) permettant une mobilité sociale ascendante des individus. On peut se demander si c'est toujours le cas dans les contextes économique et socioculturel actuels. À une époque marquée par la montée de l'individualisme et un désintérêt pour le bien commun, comment l'école peut-elle rester un « lieu de socialisation à des valeurs communes » (Levasseur, 2002) ? De plus, à la lecture des résultats scolaires actuels, l'école semble impuissante à combattre les facteurs qui engendrent l'exclusion sociale : décrochage, redoublement et retards d'apprentissage.

Plusieurs se demandent si, dans le contexte de globalisation des marchés, l'école ne se dirige pas vers un système à deux vitesses (Baby, 1992 ; Levasseur, 2000 ; Petrella, 2001), soit une école menant vers la performance et la compétitivité et l'autre menant vers différentes formes de marginalisation. Cette logique de performance et de compétitivité, associée à l'économie de marché, soulève aussi l'importance des activités éducatives dans la société. Certains affirment qu'il y a des activités éducatives qui font partie des secteurs performants et bien rémunérés, particulièrement celles reliées à la recherche de pointe et aux technologies de production, à la gestion et à la finance. Par contre, les mêmes indiquent qu'il y aurait d'autres activités éducatives qui conduiraient vers des « secteurs mous » dans lesquels dominent les emplois précaires (Baby, 1992 ; Levasseur, 2000 ; Petrella,

¹⁰. Nous entendons par école l'ensemble des institutions scolaires, incluant les cégeps et les universités.

2000). Cette situation soulève donc la question de l'utilité de certaines disciplines scolaires (Levasseur, 2002). Y aurait-il ainsi des disciplines scolaires utiles et d'autres disciplines qui le seraient moins ? Le peu d'importance que l'on accorde à l'enseignement de la géographie au Québec ne signifie-t-il pas l'inutilité de ce savoir aux yeux des politiciens et des preneurs de décision ? Chose étonnante dans la mesure où les nouveaux rapports socio-économiques et culturels sur les territoires prennent de plus en plus d'importance (Klein et Laurin, 1999; Klein, 2006 ; Benko et Lipiez, 2006) et ce, dans un contexte où les citoyens sont de plus en plus interpellés par la réorganisation de la gouvernance à toutes les échelles du territoire. Une autre question se pose : Comment l'école pourra-t-elle alors préparer les citoyens à être davantage conscients du rôle qu'ils peuvent jouer dans le devenir de leur territoire ?

Afin de répondre à cette dernière question, nous allons tout d'abord présenter la classification des modèles sociétaux et éducationnels de Bertrand et Valois (1992), que nous utiliserons afin d'une part, de dégager les composantes liées à la modernité et à la postmodernité, et d'autre part, de faire ressortir les fonctions éducatives de l'école actuelle. Ensuite, nous allons nous appuyer sur les éléments théoriques reliés à la notion de postmodernité. Ces éléments sont importants puisqu'ils permettent de situer les valeurs sociales et éducatives dans lesquelles s'insèrent les changements dans l'éducation. Tout comme Boisvert (1998), nous considérons la postmodernité comme un instrument qui aide à mieux comprendre la « trame de fond » de notre société. Nous terminerons ce chapitre en présentant le cadre méthodologique de cette recherche.

2.1 Éducation, école et société : les paradigmes socioculturels et éducationnels

Le terme éducation est polysémique : il peut désigner à la fois le système social, le produit, le concept, les finalités, les buts et objectifs, le processus de formation et d'information ainsi que l'ensemble des savoirs spécifiques à ce domaine (Foulquié, 1971). L'acte éducatif est tout aussi difficile à cerner puisqu'il porte en lui un ensemble de dimensions d'ordres affectif, cognitif, social et éthique (Pourtois et Desmet, 2002). De façon plus spécifique, l'éducation peut être définie comme étant « un ensemble de valeurs, de concepts, de savoirs et de pratiques dont l'objet est le développement de l'être humain et de la société ». L'éducation peut être comprise comme le « développement harmonieux et dynamique chez l'être humain de l'ensemble de ses potentialités (affectives, morales, intellectuelles, physiques, spirituelles) ; le développement des valeurs humaines et du bonheur chez la personne ; la transformation positive et continue de la personne » (Legendre, 1988, p. 213). Comme on peut le remarquer, selon ces définitions, les finalités éducatives sont nombreuses et peuvent sembler antinomiques. L'éducation sert-elle à fabriquer un individu libre ou un être social ? Est-ce qu'il faut éduquer afin que le sujet affirme sa propre liberté ou, au contraire, afin qu'il s'intègre au groupe social auquel il appartient ? Ces questions, maintes fois posées, trouvent leurs réponses à l'intérieur d'une gamme très large de conceptions éducatives allant d'un humanisme classique (art, lettres, philosophie) conduisant vers un perfectionnement de l'humanité, à une éducation utilitariste considérant la personne comme une « ressource humaine » (Petrella, 2000).

La psychologie, la philosophie et la sociologie nous aident à définir l'éducation. La psychologie suppose que cette dernière se fonde sur le développement d'un potentiel inné. Selon cette perspective, l'éducation est perçue comme activité créatrice : le sujet opère un ajustement au soi qu'il découvre ainsi qu'au monde

matériel et social par le biais de l'expérience. La relation éducative est une relation interpersonnelle intense (Legendre, 1988). Selon la perspective de la philosophie, l'éducation est fondée sur les notions de continuité et de progrès. L'éducation serait un processus continu qui s'identifie à la vie elle-même, qui se poursuit de la naissance à la mort. Inspirée du passage de l'état d'enfant à l'état d'adulte, elle repose sur la notion d'évolution. Ce serait aussi une entreprise individuelle et sociale qui permettrait la recherche des significations à partir de la diversité des expériences. L'éducation est une expérience totalisante (Legendre, 1988). Pour la sociologie, l'éducation serait le rapport social par excellence; elle vise la perpétuation de la société. Elle consolide ou modifie les états de société et influence les rapports entre les groupes sociaux. « L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale [...], elle est avant tout le moyen par lequel la société renouvelle perpétuellement les conditions de sa propre existence. » (Durkheim, 1922.) Ce serait à travers leur organisation éducative (l'école) que les sociétés tentent continuellement de renouveler leurs conditions d'existence. Pour ce faire, elles se donnent une organisation éducative le permettant. C'est sur ce point de vue que se sont penchés Bertrand et Valois (1975, 1982, 1992).

On doit à ces auteurs d'avoir construit une classification mettant en relation les modèles d'organisation sociale et les modèles éducationnels (tableau 2.1). Leur approche s'appuie sur la théorie des systèmes et nous aide à comprendre les liens réciproques qui unissent école et société. Dans cet esprit, ils considèrent que l'organisation éducative (l'école dans toutes ses composantes) serait un sous-système du système social; celui-ci détermine les orientations éducatives de l'école et cette dernière peut, à son tour, contribuer à la modification des orientations de la société.

Tableau 2.1 : Paradigmes socioculturels et approches éducationnelles

Type de société	Paradigmes socioculturels	Approches éducationnelles
Société industrielle centrée sur la production continue de biens de consommation, de progrès économiques et technologiques	Paradigme industriel et paradigme de la modernité	Approche rationnelle Approche technologique
Société centrée sur la personne	Paradigme existentiel	Approche humaniste
Société sans classe et autogérée	Paradigme de la dialectique sociale	Approche socio-éducative
Communautés d'inspirations spirituelle et écologique	Paradigme symbiosynergique	Approche inventive

Source : Bertrand et Valois (1992, p. 220).

Bertrand et Valois parlent des paradigmes socioculturels de la façon suivante :

Le paradigme socioculturel est un ensemble de croyances, de conceptions ou de généralisations et de valeurs présentant une conception de la connaissance, une conception des relations entre la personne, la société et la nature, un ensemble cohérent de valeurs et d'intérêts, une façon de faire et une signification globale qui d'une part, définissent et délimitent, pour un groupe social donné, son champ d'action possible et sa pratique sociale et culturelle et qui, d'autre part, assurent par le fait même sa cohérence et sa relative unanimité. (Bertrand et Valois, 1992, p. 49.)

L'intérêt de cette définition réside dans l'identification des composantes socioculturelles qui serviront à distinguer certaines caractéristiques associées aux cultures moderne et postmoderne. Les composantes socioculturelles retenues par Bertrand et Valois sont les suivantes : conception de la connaissance; relations entre les personnes, la société et la nature; les valeurs et intérêts; les façons de faire, et la signification globale de l'activité humaine. Le tableau suivant donne la signification de chacune des composantes socioculturelles.

Tableau 2.2 : Les composantes des paradigmes socioculturels

Composantes	Significations
Conception de la connaissance	Manière d'appréhender et de symboliser la réalité et façon de construire un système de représentations.
Conception des relations entre la personne, la société et la nature	La conception de la personne, de la société et de la nature sert à construire les images de l'activité humaine.
Les valeurs et les intérêts	Renvoient à la capacité des choses, des idées ou des personnes de satisfaire un désir, un besoin ou une aspiration.
La façon de faire	Se rapporte à la production et aux techniques de production de biens nécessaires au fonctionnement biologique et à la vie de groupe.
La signification globale	Renvoie au sens donné à l'ensemble de l'activité humaine.

Source : Bertrand et Valois (1992, p. 28-29).

Les approches éducationnelles constituent par ailleurs le pont entre les paradigmes socioculturels et les pratiques pédagogiques. Les approches éducationnelles reflètent « une attitude globale vis-à-vis de l'éducation et de la conduite humaine » (Bertrand et Valois, 1992, p. 110). Une approche éducationnelle s'organise en « un système qui, à l'aide de diverses stratégies, poursuit des fins définies par la société. Ses activités sont déterminées, en bonne partie, par le paradigme socioculturel dominant de sorte qu'il tend surtout à le reproduire. »

Bertrand et Valois ont identifié cinq fonctions aux approches éducationnelles : une fonction générale, une fonction épistémologique, une fonction culturelle, une fonction politique et une fonction économique et sociale. Le tableau 2.3 décrit chacune de ces fonctions. Nous nous appuyerons sur ces fonctions afin de dégager les caractéristiques de l'école moderne et de l'école postmoderne.

Tableau 2.3 : Fonctions des approches éducationnelles

Fonctions	Définitions
Fonction générale	Adaptation à un projet central décrit en termes de changement. Elle rejoint par analogie la définition du paradigme socioculturel.
Fonction épistémologique	Contribution à la création d'un mode de connaissance, d'une façon d'appréhender la réalité.
Fonction culturelle	Diffusion d'un modèle de créativité, c'est-à-dire une façon de changer la réalité ; diffusion d'une image de ce que devrait être la culture ; diffusion d'une image de la personne ; diffusion des valeurs et intérêts à promouvoir.
Fonction politique	Promotion d'un type d'institution politique conforme aux orientations du champ paradigmatique traduit en normes, lois et règles par le système politique dominant, ou fait de favoriser une apposition aux normes, lois et règles dominantes lorsqu'il s'agit d'un contreparadigme ; diffusion d'un modèle de prise de décision.
Fonction économique et sociale	Transmission ou contestation d'une conception des relations entre la personne, la société et la nature ; transmission ou contestation d'une façon de faire ; présentation d'une image de permanence, de l'adaptation ou de la transformation sociétale.

Source : Bertrand et Valois (1992, p. 41).

2.1.1 Description des paradigmes socioculturels et des approches éducationnelles selon Bertrand et Valois

2.1.1.1 Le paradigme industriel et de la modernité

Le paradigme industriel prend ses sources dans la modernité. C'est avec la philosophie des Lumières que prend naissance, au XVIII^e siècle, ce qui est convenu de nommer la modernité. Le terme « lumière » signifie que la philosophie veut éclairer toutes les choses à la « lumière de la raison ». Cette philosophie envisage la réalité à partir de la raison et de l'esprit critique. Cette période marque une rupture par rapport à la période précédente durant laquelle dominaient les traditions et les croyances irrationnelles (Pourtois et Desmet, 2002 ; Maffesoli, 1988). Le projet moderne est avant tout humaniste et universel : il veut « réaliser l'universalité des communautés à travers une émancipation progressive de l'humanité [...] et mener à

la pleine réalisation de l'Humain, être universel et transhistorique » (Boisvert, 1995, 1988). Les philosophes des Lumières soutiennent que c'est par la production de savoirs scientifiques que l'humanité pourra s'émanciper. La modernité s'appuie donc sur une vision sans fin du progrès de l'humanité associée au développement scientifique et technologique. L'histoire universelle de l'Homme conduit vers le mieux. Ce projet humaniste est soutenu par des principes généreux sur le droit naturel, l'égalité entre les Hommes, et proclame la nécessité d'améliorer la société, d'interdire l'oppression, d'éliminer l'intolérance et de développer l'enseignement. Cette vision du développement de l'humanité ouvre la voie aux grands systèmes d'explication scientifique du monde visant l'émancipation de l'Homme (marxisme, libéralisme, freudisme). Ces « grands récits » (Lyotard, 1988) sont diffusés par une élite qui s'impose sous le nom « d'avant-garde éclairée », soit ceux qui ont la mission de diriger les « masses » vers le projet de la modernité. Nombreux sont ceux qui, comme Marx, Durkheim et Weber, voyaient dans la modernité « l'émergence d'un ordre industriel pacifique et harmonieux et d'un ordre social plus heureux et plus sûr, l'un et l'autre étant fondés sur une rationalité à toute épreuve » (Pourtois et Desmet, 2002, p. 26).

De son côté, la démarche scientifique moderne est positiviste et s'appuie sur une quête d'objectivité et de rationalité. Elle organise le savoir scientifique en séparant les sphères de la connaissance en disciplines (Sauvé, 2000). Dans le domaine des sciences sociales, cette démarche confère à l'homme un rôle d'objet d'étude ; l'objet devait être soumis à des lois rationnelles et impersonnelles. On refuse donc à l'homme les notions de sujet et de subjectivité qui lui serait propre (Pourtois et Desmet, 2002).

Politiquement parlant, la modernité se manifestera au XIX^e siècle par les grandes révolutions démocratiques. Seront mises de l'avant les idées d'égalité et de

justice et ce, dans un cadre géographique et culturel unique : l'État-nation. Considérés comme un frein à l'émancipation de l'Homme, les particularités culturelles et l'enracinement communautaire de jadis sont nivelés par l'État-nation. C'est au nom des valeurs universelles de démocratie, de justice et d'égalité pour tous que l'Être moderne doit viser une uniformisation culturelle et nier ses enracinements locaux (Maffesoli, 1998).

Pour Bertrand et Valois, le paradigme industriel s'appuie sur un mode de connaissance rationnel et postule une séparation entre l'observateur et l'observé. L'application de méthodes scientifiques, l'utilisation des théories positivistes de la connaissance et la hiérarchisation des sciences sont d'autres éléments du mode de connaissance de ce paradigme. La conception de la personne se réduit à sa dimension individualiste, soit la personne vue comme objet de la société, car la société est ici constituée d'un agrégat d'individus qui cherchent avant tout la satisfaction personnelle. Le bonheur est vu comme une entreprise individuelle dans laquelle l'égalité des chances repose sur la compétition promue par le libéralisme : image de la personne économique, égocentrique, rationaliste et matérialiste. La liberté individuelle s'acquiert par l'accumulation de biens. Les valeurs économiques telles que l'augmentation du PNB (Produit National Brut) et des rendements financiers dominant dans ce paradigme. L'industrialisation s'appuie sur les impératifs d'efficacité du développement économique et technologique afin de poursuivre un progrès matériel sans fin. On associe le paradigme industriel aux deux approches éducationnelles suivantes : l'approche rationnelle et l'approche technologique.

Tableau 2.4 : Fonctions des approches éducationnelles rationnelle et technologique

Fonctions	Approche rationnelle	Approche technologique
	Description	Description
Fonction générale	<ul style="list-style-type: none"> • Transmettre un savoir prédéterminé. • Contribuer à la permanence des orientations de la société industrielle. 	<ul style="list-style-type: none"> • Contribuer à transformer l'éducation en science. • Produire un être technologique, actif et efficace. • Contribuer au maintien de la société industrielle.
Fonction épistémologique	<ul style="list-style-type: none"> • Transmettre une vérité unique et objective. • Présenter la science comme modèle de connaissance. • Transmettre la structure hiérarchique des sciences et des connaissances. 	<ul style="list-style-type: none"> • Promouvoir le mode rationnel de connaissance.
Fonction culturelle	<ul style="list-style-type: none"> • Initier l'individu à l'idée de progrès, de production et de consommation. • Véhiculer le progrès économique, scientifique et technologique comme image de la créativité. • Présenter les relations humaines selon la stratégie du marché de l'offre et de la demande. • Transmettre l'image de l'individu opportuniste, matérialiste, conformiste, centré sur l'ordre existant. 	<ul style="list-style-type: none"> • Transmettre le développement technologique et l'utilisation de technologies comme images de la créativité.
Fonction politique	<ul style="list-style-type: none"> • Contribuer au maintien d'une structure sociétale oligarchique. • Légitimer une conception de la démocratie dans laquelle les décisions importantes sont prises par une minorité au nom de la majorité. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atomiser et désidéologiser des débats, des problèmes et des questions sociétales. • Perpétuer une conception oligarchique de la démocratie. • Promouvoir l'expert comme fondement de tout modèle décisionnel de solution à des problèmes.
Fonction économique et sociale	<ul style="list-style-type: none"> • Relativiser l'importance de l'étudiant en tant que personne. • Maximiser l'attrait de l'étudiant en tant que futur travailleur. • Contribuer à la division sociale du travail. • Promouvoir la légitimité de l'ordre établi et des valeurs qui y sont véhiculées. • Adapter l'individu à la société. 	<ul style="list-style-type: none"> • Afficher une apparente neutralité en s'abstenant de toute critique normative. • Promouvoir la façon de faire et l'efficacité, le contrôle et l'économie. • Personne considérée comme animal behavioriste.

Source : Bertrand et Valois (1992, p. 94 et 108).

Ces deux approches éducatives, telles que vécues dans l'enseignement classique des XIXe et XXe siècles, ont été importantes jusqu'au début des années 1980 dans le monde occidental. Ces approches visaient à « orienter les étudiants à acquérir les outils intellectuels qui leur permettront de participer à la vie socio-économique tout en maintenant la tradition culturelle occidentale » (Bertrand et Valois, 1992).

Ces deux approches éducationnelles situent bien le contexte de l'école québécoise au moment des réformes proposées par le Rapport Parent au milieu des années 1960. Aussi connue sous les noms d'éducation classique, de courant traditionnel, de pédagogie encyclopédique, de pédagogie normative et de rationalisme académique, l'approche éducative rationnelle s'estompera peu à peu pour céder la place à une approche éducative qui voulait concilier la culture humaniste classique et les nouvelles réalités occidentales correspondant à la culture scientifique et technologique. Cette philosophie éducative proposée par le Rapport Parent a donné naissance en éducation à l'approche technologique. Cette approche, dite aussi systémique, a été particulièrement importante au Québec de la fin des années 1960 jusqu'au milieu des années 1980. Elle a donné naissance aux programmes d'études par objectifs, fondés sur la psychopédagogie d'inspirations cognitiviste et behavioriste (voir tableau 2.4).

2.1.1.2 Le paradigme existentiel

Ce paradigme socioculturel vise la création d'une société centrée sur la personne. W.W. Rogers (1974), physicien et futurologue, est de ceux qui, par leurs recherches, ont montré les indices d'une profonde mutation des valeurs économiques, sociales et spirituelles. Rogers parle de cette mutation comme d'une seconde révolution copernicienne où le capitalisme serait à visage humain. Rogers souligne aussi la venue d'une nouvelle société caractérisée par l'importance accordée à la personne, particulièrement à son développement intégral. La croissance individuelle et le fait de vivre pleinement sont au cœur du paradigme existentiel. Dans ce contexte, la personne est conçue comme une fin (sujet) et non comme un objet. La société orienterait ses actions pour favoriser le développement de toutes les potentialités de la personne afin que celle-ci puisse s'épanouir pleinement dans des rapports sociaux interactifs.

Le mode de connaissance du paradigme existentiel s'appuie sur une conception phénoménologique de la connaissance. On insiste sur l'importance des perceptions, des sentiments, de l'affectivité et des désirs des personnes pour construire la connaissance. Dans cet esprit, la vérité n'a pas de caractère objectif ou absolu. Ici, la vérité est une démarche personnelle et subjective qui tient compte des expériences vécues. Ce paradigme rejette l'idée de la séparation entre le sujet et l'objet. La connaissance est inclusive, c'est-à-dire que l'on assiste à une atténuation des distinctions entre science, religion et humanisme. Les méthodes de développement des connaissances sont alors éclectiques; la science ne cherche plus la neutralité ni l'objectivité. La connaissance se prête à la systématisation de l'expérience subjective. Telles sont les principales caractéristiques du paradigme existentiel. On associe ce paradigme à l'approche éducative humaniste (tableau 2.5).

Tableau 2.5 : Fonctions de l'approche humaniste

Fonctions	Description
Fonction générale	Favoriser la création d'une société centrée sur la personne.
Fonction épistémologique	Promouvoir une conception de la connaissance axée sur la subjectivité et la qualité de l'être. Remplacer le savoir-avoir, acquisition de connaissances, par le savoir-être, organicité des acquis.
Fonction culturelle	Promouvoir le modèle de créativité subjective, l'expression de soi, la communication, la joie et l'amour. Proposer une « nouvelle image » de la personne dans laquelle celle-ci est libre intérieurement de se mouvoir dans n'importe quelle direction. Créer une personne ouverte à l'expérience, orientée vers le moment présent, créatrice, confiante en son organisme, possédant un sentiment de liberté totale.
Fonction politique	Critiquer la façon dont la société dite démocratique traite les personnes. Redonner le pouvoir à la personne.
Fonction économique et sociale	Amener l'ordre social dominant à se centrer sur la personne. Critiquer les structures autoritaires.

Source : Bertrand et Valois (1992, p. 132).

Le cœur de cette approche, c'est l'élève. C'est au psychologue humaniste américain Carl Rogers (*Freedom to Learn*, 1969) que l'on doit les réflexions qui ont marqué la philosophie de l'enseignement centré sur l'élève. En ce sens, l'école, en tant qu'institution, devient un lieu où l'étudiant apprend à devenir indépendant et où « l'acquisition de connaissances prend un sens seulement si elle répond à l'ensemble de ses besoins affectifs et cognitifs » (Bertrand et Valois, 1992, p. 138). Divers courants d'idées ont concouru à l'implantation de l'approche humaniste dans les institutions scolaires au Québec. Les textes produits par le Conseil de l'instruction publique du Québec en 1959, le Rapport Parent (1963-1966) et le Conseil supérieur de l'éducation (1988) insistent tous sur une éducation centrée sur l'élève.

Cette préoccupation d'un enseignement centré sur l'enfant a présidé à l'élaboration d'une pédagogie active ; celle-ci se propose toujours de partir de l'enfant, de ses intérêts, de son jeu, de son imagination pour développer chez lui la curiosité intellectuelle et l'initiative personnelle. (Rapport Parent, t. II, chap. 9, par. 830.)

Le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (1988) va dans le même sens quand il dit que « le s'éduquant est devenu une personne en soi. Une personne qui est en mesure de contrôler ses apprentissages et d'en déterminer le contenu. »

2.1.1.3 Le paradigme de la dialectique sociale

Le paradigme socioculturel de la dialectique sociale est considéré comme un contreparadigme dans la mesure où il propose une autre vision de la société (Bertrand et Valois, 1992). Il propose en effet une société sans classes et autogérée. Issu des tendances socialistes et anarchistes, ce paradigme s'est peu développé en Amérique du Nord. Toutefois, on a manifesté en Europe un grand intérêt sur cette manière de penser la société.

D'inspiration marxiste, mais distancé des approches dont le centre des préoccupations était la classe ouvrière, le paradigme de la dialectique sociale s'est rapproché des positions plus socioculturelles des théoriciens de l'école de Francfort tels Habermas, Adorno, Marcuse et Wolin (Bertrand et Valois, 1992). Ce contreparadigme fait une analyse critique des forces sociales et culturelles en jeu dans toutes les sphères de la société (l'école, la famille, l'organisation syndicale, la télévision, la publicité). Les facteurs sociaux sont au cœur de ce paradigme : les rapports sociaux de production, les idéologies, les faits psychologiques et « l'ensemble des relations entre les institutions sociales, politiques, économiques et culturelles ». Ces relations constituent une dialectique sociale dans la mesure où l'on se « préoccupe des rapports entre les personnes, entre le milieu extérieur et la vie intérieure, entre le collectif et l'individuel, entre les forces psychiques et les forces sociales, dans la construction de la personne et de la société » (Bertrand et Valois, 1992, p. 153). Le projet ultime de ce paradigme est la mise en place d'une société sans inégalités.

Les composantes de ce paradigme sont plus éclectiques que les deux modèles socioculturels précédents puisqu'elles prennent leurs sources dans trois tendances : le marxisme intégral, l'anarchisme autogestionnaire et le marxisme psychanalytique.

La dialectique comme principe du savoir est le mode de connaissance sur lequel s'appuie ce paradigme. Ce mode de connaissance serait le résultat de la relation entre les expériences concrètes, les conditions culturelles et la pensée individuelle. La connaissance prendrait ainsi sa source dans la réalité socioculturelle et serait une entreprise commune « un va-et-vient entre la personne et la réalité sociale » (Bertrand et Valois, 1992, p. 154).

De plus, les rapports sociaux sont importants dans ce paradigme. La justice et l'égalité dans toutes les sphères des organisations sociales sont les principes qui guident ces rapports selon les auteurs qui s'y rattachent.

Le paradigme socioculturel de la dialectique sociale a donné naissance à l'approche éducationnelle dite socio-éducationnelle. Deux tendances principales ont marqué cette approche éducationnelle : la tendance socialiste et la tendance anarchiste. La tendance socialiste insiste sur le fait que l'éducation doit essentiellement servir à libérer la classe ouvrière. Elle s'attaque au système scolaire qui serait au service de l'idéologie dominante.

Comme Althusser et d'autres l'ont montré, le système scolaire, en tant qu'appareil idéologique d'État, contribue activement au moyen de production et d'inculcation de l'idéologie dominante, à la reproduction des rapports sociaux de production, donc des rapports d'exploitation capitaliste. (Bertrand et Valois, 1992, p. 155.)

Au Québec, entre 1970 et 1980, la vision socialiste de l'éducation a été mise de l'avant par la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ). Plusieurs documents publiés à ce moment-là par la CEQ insistaient sur la « pédagogie de la conscientisation ». Celle-ci visait à ce que « la majorité des étudiants, fils de travailleurs, prennent conscience des intérêts de la classe des travailleurs ». Tenant compte du vécu de classe sociale des étudiants, on disait alors :

(...) il faut améliorer l'acquisition des connaissances scolaires pour les enfants d'origine ouvrière et populaire en parlant de leurs conditions de vie, des problèmes qui confrontent leur milieu et leur famille et en tenant compte des caractéristiques de leur langue dans l'enseignement des matières scolaires. (Bertrand et Valois, 1992, p. 155-156.)

Quant à la tendance anarchiste en éducation, plusieurs versions tant en Amérique qu'en Europe se sont développées. Les plus connues sont les approches des écoles libres et alternatives. Ces écoles sont centrées sur les idées d'autogestion pédagogique (Célestin Freinet), de pédagogie coopérative, de pédagogie institutionnelle (l'école comme lieu de paroles) et de pédagogie du projet « learning by doing » de John Dewey.

Tableau 2.6 : Fonctions de l'approche socio-interactionnelle

Fonctions	Description
Fonction générale	<ul style="list-style-type: none"> • Abolir les rapports dominants/dominés, enseignants/enseignés. • Contester les systèmes social et scolaire actuels. • Créer des institutions régulées par la base. • Favoriser la naissance d'une société autogérée.
Fonction épistémologique	<ul style="list-style-type: none"> • Proposer l'analyse institutionnelle comme méthode d'analyse pour élucider les rapports réels entretenus avec les institutions. • Mettre l'accent sur les implications sociales, économiques et politiques de l'observation sociologique. • Travailler dans de véritables milieux de travail pour comprendre la relation fondamentale entre les connaissances et l'organisation de la société.
Fonction culturelle	<ul style="list-style-type: none"> • Ne pas véhiculer de modèle de société. • Être anti-idéologique. • Concevoir la personne comme un être social. • Concevoir la personne comme étant toujours en situation de transformer l'ordre établi. • Définir la personne par sa relation avec les autres. • Parler de personnes plutôt que de la personne. • Concevoir l'autonomie des personnes comme condition et but de l'autogestion.
Fonction politique	<ul style="list-style-type: none"> • Concevoir les institutions politiques régulées par la base. • Faciliter l'apparition d'une société autogérée par l'analyse institutionnelle et l'organisation scolaire.
Fonction économique et sociale	<ul style="list-style-type: none"> • Réaliser l'autogestion sociale, c'est-à-dire faire participer au maximum toutes les personnes aux processus de production. • Empêcher les personnes d'être aliénées, d'avoir des activités qui leur soient étrangères. • Éliminer la bureaucratie.

Source : Bertrand et Valois (1992, p. 161).

2.1.1.4 Le paradigme symbiosynergique

Ce paradigme fait référence à la notion de symbiose : union « fondamentale et vitale de la personne avec le Tout ce qui est ». Les fondements de ce paradigme reposent sur l'émergence d'une vision spirituelle prenant appui sur la vision cosmique du monde de Teilhard de Chardin¹¹.

Dans ce paradigme, le mode de connaissance postule l'union symbiotique de l'observateur et de l'observé ainsi que l'identité des forces présentes chez les deux entités. La réalité est perçue comme unitaire. Le concept de holon est central dans ce paradigme. Cela suppose que la personne doit être considérée comme un tout et qu'elle fait également partie d'un tout supérieur ; elle s'unit à toutes les autres personnes et à toutes les particules du cosmos pour constituer un nous infini (ou holon). Ce paradigme s'exprime par un nouveau naturalisme dans lequel les personnes, les communautés et l'environnement biophysique sont conçus comme écosystème et comme partie intégrante de la nature en devenir. Dans ce contexte, on substitue la notion de société à celle de communauté. Les intérêts et les valeurs principales de ce paradigme sont : la vie ; l'unicité des personnes, des communautés de vie et de travail ; la promotion des différences; l'amour; la vérité; la beauté; la justice; la liberté; l'altruisme et le respect de la nature. Bertrand et Valois (1992) ont associé au paradigme de la symbiosynergique l'approche éducative inventive.

Cette approche en éducation est essentiellement théorique car elle a été peu appliquée. Bertrand et Valois (1992) s'appuient sur l'ouvrage *Pour une pédagogie sociale d'autodéveloppement en éducation* du sociologue Jaques Grand'Maison

¹¹. Dans *Le phénomène humain*, Teilhard de Chardin souligne que nous sommes entrés dans l'âge de la noosphère, qui est l'âge du développement de la conscience, âge auquel les personnes humaines évoluent en tant que conscience réfléchissante vers un horizon indéfini (Bertrand et Valois, 1992, p. 185).

(1976) pour décrire les principales caractéristiques de la fonction éducative de l'approche inventive. Cette approche repose sur une vision holistique de l'école en mettant l'accent sur l'union de l'élève à la communauté et à l'univers. L'élève est un membre de l'école, de la terre et du cosmos, fondamentalement uni à son environnement par des liens physiques, biologiques, psychologiques, parapsychologiques, sociaux et symbiotiques. L'école devient alors un lieu d'exercice des actes humains fondamentaux où les participants (élèves) font l'acquisition d'un « savoir dire-penser-partager-faire et vivre ensemble » par un vécu qui s'exprime à travers la synergétique des pratiques sociales. Selon cette approche, c'est en prenant en main leur autodéveloppement que les élèves produisent eux-mêmes des savoirs. Les tenants de cette approche soutiennent que « l'école se doit de développer sa vocation propre centrée sur la finalité et les processus éducatifs de participants qui prennent en main leur autodéveloppement [...] multidimensionnel et intégral : psychologique, social, culturel, économique et politique » (Bertrand et Valois, 1992).

Tableau 2.7 : Fonctions de l'approche inventive

Fonctions	Description
Fonction générale	<ul style="list-style-type: none"> • Contribuer à la symbiosynergie de l'hétérogénéité des personnes et des communautés. • Contribuer à l'avènement des nouvelles communautés et à la disparition des sociétés industrielles.
Fonction épistémologique	<ul style="list-style-type: none"> • Promouvoir le mode symbiotique de connaissance qui postule l'union de l'observateur et de l'observé • Faire comprendre qu'aucune partie ne peut être définie ou ne peut avoir de sens si ce n'est par référence au tout.
Fonction culturelle	<ul style="list-style-type: none"> • Promouvoir, comme modèle de créativité, la créativité symbiosynergique de l'hétérogénéité, c'est-à-dire reconnaître la complémentarité des différences dans l'union fondamentale et vitale de la personne et de la totalité de l'univers. • Présenter comme image de la personne celle du <i>holon</i>, c'est-à-dire la personne unique unie aux autres qui constitue un <i>nous</i>.
Fonction politique	<ul style="list-style-type: none"> • Proposer comme modèle de prise de décision un mutualisme non hiérarchique.
Fonction économique et sociale	<ul style="list-style-type: none"> • Amener les personnes à s'engager dans les milieux de vie et de travail et à y promouvoir les conditions nécessaires pour que d'autres s'y engagent également. • Resituer le développement des personnes dans celui des communautés, et inversement. • Promouvoir la participation à la symbiosynergie du monde.

Source : Bertrand et Valois (1992, p. 201).

2.1.2 Le paradigme de la postmodernité : un ajout à la présentation de Bertrand et Valois

Nous complétons les paradigmes socioculturels de Bertrand et Valois en présentant le paradigme de la postmodernité. Pour les sociologues Lipovetsky (1988 ; 1999) et Maffessoli (1998), la postmodernité correspond à une période historique marquée par la fin de la modernité. Les tenants du postmodernisme soutiennent que l'ensemble des bouleversements contemporains s'explique à partir des mutations culturelles attribuées au développement des technosciences, des médias de masse et à l'avènement d'une économie postindustrielle (Boisvert, 1995 ; 1998).

La postmodernité émerge à cause de la fin de la confiance dans les promesses de la modernité. Celles-ci s'estomperont au cours du XX^e siècle. « L'histoire de ce XX^e siècle n'a pas révélé de progrès rationnels réels, pas plus qu'elle n'a ouvert la porte à l'émancipation de l'humanité » (Boisvert, 1995). Les résultats des promesses ne sont donc pas au rendez-vous. Le colonialisme n'a pas apporté la civilisation promise. Au contraire, il a engendré la mise en place, dans bien des cas, de régimes politiques totalitaires. L'Europe plonge le monde dans deux guerres mondiales et l'holocauste nazi sème l'horreur. L'émancipation de l'humanité reste à faire. Le stalinisme despotique refroidit l'ardeur des militants de l'idéal communiste à travers le monde. La chute du mur de Berlin marque la fin des grandes idéologies (marxisme, socialisme) : « l'avant-garde éclairée » promettant des jours meilleurs n'est plus écoutée.

Les pays occidentaux connaissent de graves crises tant sur les plans économique et social que sur le plan politique. La logique du néolibéralisme des années 1990 crée un monde d'exclusion ; la marginalisation côtoie l'excellence. La recherche de gagnants engendre des perdants (Pourtois et Desmet, 2002). Les

problèmes environnementaux se multiplient. L'Homme maître de la nature se rend compte de ses limites.

La modernité produit un emballement qui, associé à la désillusion à l'endroit de ses promesses, entraîne sa propre fin. La dynamique de la modernité a éloigné les sociétés occidentales des idéaux de la modernité (Boisvert, 1995). Pour Lipovetsky (1988), la modernité serait en processus d'autodissolution et ce, par la démultiplication de la consommation de masse et l'essor technoscientifique. Ces deux phénomènes créeraient selon Boisvert (1995) l'aliénation des individus-consommateurs et détruiraient le fantasme humaniste au profit du rationalisme technicien : l'Être technologique, capable génétiquement de se transformer, a tourné le dos aux idéaux humanistes des Lumières. L'Homme vit désormais sous la gouverne de la science et des technologies, de l'information généralisée et de l'hégémonie croissante des médias de masse (Lyotard, 1979 ; Boisvert, 1995 ; Pourtois et Desmet, 2002).

La modernité connaîtrait une rupture épistémologique : les concepts hérités du Siècle des Lumières ne peuvent plus expliquer le monde pluraliste d'aujourd'hui. Les prétentions universalistes du savoir et de la raison sont aujourd'hui considérées comme le savoir et la raison du plus fort. « Ainsi, ce qu'on appelle la raison universelle n'est le récit que du plus convaincant, c'est-à-dire d'un savoir qui s'est imposé dans l'affrontement des jeux du langage » (Boisvert, 1988, p. 184). La logique de la culture universelle fait place à celle de la culture postmoderne, qui tire sa singularité de son efficacité et non pas des idéaux émancipatoires (Lyotard, 1979).

Le postmodernisme met fin au totalitarisme des grandes théories et au choix de modèles de pensée exclusifs. La pensée postmoderne s'inscrit, en ce sens, dans ce qu'Égard Morin (1998) nomme la dialogique, soit une logique dans laquelle on peut

concevoir la fusion de plusieurs logiques (parfois contradictoires) donnant lieu à des paradigmes complexes, nourris d'ambiguïtés, de contradictions et d'incertitudes (Pourtois et Desmet, 2002). Ces constructions d'idées nouvelles et imprévisibles n'ont, au contraire de la modernité, jamais de finalité. Elles se mettent dans une posture éthique relativiste (Sauvé, 2001). Elles ne comptent ni certitude ni vérité absolue.

Pour l'individu postmoderne, cette incertitude crée de l'angoisse. Celui-ci se tourne alors vers ses propres vérités en se créant des microrécits (végétarisme, primauté de la famille, animalisme) lui permettant de continuer à croire sans être dominé par le dogmatisme des grands Récits (Boisvert, 1995, 1998). L'individu postmoderne se conçoit désormais comme l'acteur principal de ses aspirations et se libère des contingences extérieures : il choisit lui-même pour lui-même sans avoir besoin de l'avis d'une « élite éclairée ». Il devient son propre sujet : « Il met en place une forme de dictature du sujet, c'est-à-dire qu'il s'empare de toutes les choses désubstantialisées et leur donne le sens qui lui convient » (Boisvert, 1995, p. 62). Il vit sa vie au présent, au quotidien. L'Histoire s'écrit au présent. Une chose un jour, son contraire le lendemain. Sa vie change de sens selon ses goûts du moment : il vit à l'heure de l'hypermarché des styles de vie (Boisvert, 1995). Il fait des choix éphémères qui demandent peu d'engagements.

L'individu postmoderne a de la difficulté à créer des liens sociaux : il peut ressentir le besoin d'appartenir à un groupe, à des « tribus » (Maffesoli, 1988), mais il changera de tribu à sa convenance selon l'évolution de ses croyances. Il est peu sensible à l'appartenance nationale et peu enclin à la vie politique. L'individualisme le caractérise fondamentalement. Cet état peut laisser croire à la dissolution des liens sociaux. Il n'en est toutefois rien (Lyotard, 1979). L'individu postmoderne se crée une identité. Il le fait à partir d'une multitude d'influences issues de son

environnement – qu'il soit familial, social, culturel et naturel –, ce qui fait de lui un être social unique à identité multipolaire (Boisvert, 1995). « Le *soi* est peu, mais il n'est pas isolé, il est pris dans une texture de relations plus complexe et plus mobile que jamais. » (Lyotard, 1979, p. 31.) En ce sens, l'individu postmoderne ne serait ni un narcissique (je) ni un sujet (soi) conforme aux règles de la société; il est plutôt un sujet-acteur (un moi) qui intègre le sujet et l'individu pour en faire un acteur social conscient de ses rôles sociaux (Pourtois et Desmet, 2002).

La multiplication des récits individuels et le relativisme dominant de la société postmoderne entraînent une complexification de la dynamique et de l'organisation de celle-ci. La société postmoderne est fondamentalement éclectique. Elle résulterait du « hasard et des comportements émotifs non rationalisables » (Boisvert, 1995), et ce, dans un processus de chevauchements et d'entrecroisements d'éléments sociaux et de comportements individuels. La dynamique de l'organisation sociale postmoderne serait donc indéfinissable et non prévisible et, en ce sens, « elle doit relever le défi de la fin de l'eschatologie historico-déterministe moderne » (Boisvert, 1995, p. 67). La contingence, comme destinée de nos sociétés, vient briser « toutes les volontés théoriques qui veulent définir mécaniquement le fonctionnement des sociétés » (Boisvert, 1995, p. 68) et invalide les thèses fondées sur un rationalisme déterministe. La coexistence des différences, l'éclectisme social et le localisme sont des éléments qui mettent en perspective de nouveaux modes de médiation des sociétés postmodernes (Boisvert, 1995). La coexistence des différences renvoie à la complémentarité, au renoncement des oppositions, à la gestion pacifique des conflits sociaux. L'éclectisme social est marqué par l'affirmation des différences, qu'elles soient individuelles, ethniques, nationales, religieuses ou sexuelles. Ces affirmations des différences sont largement attribuables au relativisme culturel, aux libertés individuelles et collectives que préconisent les valeurs de la société postmoderne. Enfin, le localisme et le communitarisme rompent avec la centralisation du pouvoir.

Les réseaux de communication sont décentralisés; le quartier, la ville et la région deviennent des territoires de médiation et permettent le rapprochement de la communauté (Boisvert, 1995). Le citoyen se voit interpellé par ces nouveaux modes de médiation. Il doit composer avec les nombreuses réalités individuelles et sociales qui lui demandent de développer sa capacité de « vivre ensemble ». C'est dans ce nouveau contexte culturel qu'on demande à l'école de faire des choix éducatifs qui assureront la cohésion du système social. L'école moderne était un « lieu de socialisation à des valeurs communes et de transmission de savoirs » (Levasseur, 2002) permettant une mobilité sociale ascendante des individus. L'école postmoderne n'est plus cela. Elle vise plutôt à former des compétences, et non plus des citoyens (Lyotard, 1979).

La problématique de l'éducation est avant tout une problématique culturelle (Levasseur, 2002). Pour Kerlan (1988), « l'éclatement de la culture, la dissolution de l'unité de la culture et le développement du pluralisme culturel sont sans doute parmi les aspects de la situation postmoderne qui atteignent le plus l'école et son propos universaliste » (Kerlan, 1988). Aux savoirs « émancipateurs » et d'érudition de la modernité succèdent des savoirs instrumentés (Kerlan, 2007). L'idéal des savoirs encyclopédiques fait place à un idéal de savoir utiliser les connaissances, de savoir les intégrer. Pour Kerlan (2007), le savoir n'a plus, aux yeux des élèves, « la verticalité qui donnait l'idée d'émancipation et d'élévation par la culture et la connaissance ». Dans la culture postmoderne, « le seul critère d'évaluation du savoir étant l'efficacité, cette transmutation de la valeur cognitive annonce le règne de la performativité [...] » (Boisvert, 1995, p. 48). Les connaissances se conçoivent désormais en termes de « ressources utilisables dans des situations variées » (Levasseur, 2002). Elles doivent permettre de tisser des liens complexes entre les divers horizons du savoir.

L'éducation postmoderne adopte une posture épistémologique relativiste (qui tient compte de l'interaction sujet-objet), inductive, essentiellement critique et socioconstructiviste, qui reconnaît le caractère complexe, singulier et contextuel des objets de savoir ; l'épistémologie postmoderne valorise le dialogue de savoirs de divers types (scientifique, expérientiel, traditionnel, etc.) dont la discipline n'est plus le principe organisateur et dont le critère de validité est la pertinence en regard de la transformation des réalités qui posent problème. (Sauvé, 2002.)

En ce sens, l'éducation postmoderne transcende les connaissances strictement disciplinaires. Elle préfère les intégrer à des univers de connaissances plus larges par des approches transdisciplinaires. C'est ainsi que certaines disciplines enseignées dans leur forme traditionnelle peuvent être mises à l'écart (Levasseur, 2002).

2.1.3 Composantes et fonctions modernes et postmodernes en éducation

Nous avons présenté au départ quelques définitions de l'éducation : celle de la philosophie, celle de la psychologie et celle de la sociologie. Dans ce travail, nous allons retenir celle du sociologue Émile Durkheim : « L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale [...] elle est avant tout le moyen par lequel la société renouvelle perpétuellement les conditions de sa propre existence. » (Durkheim, 1922.)

Nous avons ensuite présenté les paradigmes socioculturels et les approches éducatives synthétisés par Bertrand et Valois (1992). Ces deux auteurs nous proposaient une classification qui s'appuyait sur cinq approches éducatives : les approches rationnelle, technologique, humaniste, socio-interactionnelle et inventive. Celles-ci se conjuguent à quatre types d'organisations sociales : les sociétés industrielles, les sociétés centrées sur la personne, les sociétés autogérées et les nouvelles sociétés.

Nous avons finalement terminé la présentation des paradigmes de Bertrand et Valois en présentant le paradigme socioculturel et l'approche éducative se rapportant à la postmodernité.

Nous avons aussi pu remarquer que depuis le Rapport Parent, l'école québécoise s'est donnée des valeurs éducatives issues d'un amalgame d'approches aux valeurs diverses. Grandement inspirée des approches éducatives technologique et humaniste entre les années 1960 et 1980, puis se frottant aussi aux valeurs éducatives de la « conscientisation sociale », l'école serait ensuite passée à une éducation pragmatique qui s'inscrirait dans la dynamique de la « nouvelle économie » intégrée au modèle de performance d'inspiration néolibérale (Lyotard, 1979; Boisvert, 1997; Sauvé, 2000; Levasseur, 2002).

Cette mutation de l'école ne s'est pas faite sans heurts. Depuis 1960, la critique « a heurté de plein fouet l'image traditionnelle de l'école comme lieu de socialisation à des valeurs communes et de transmission de savoirs universels permettant à la majorité de s'émanciper de l'ignorance » (Levasseur, 2002). La crise des valeurs, engendrée par la rapidité des mutations sociales et économiques, place continuellement l'école en situation d'affrontement et de crise entre les valeurs dites traditionnelles et celles qualifiées de nouvelles, entre les valeurs de la modernité et celles de la postmodernité (Boutin, 2006; tableaux 2.8 et 2.9). Selon notre hypothèse, cette crise est au centre de l'explication des changements subis par l'institution scolaire au Québec, en particulier par les cégeps, comme nous allons le voir dans les chapitres suivants.

Tableau 2.8 : Les composantes socioculturelles de la modernité et de la postmodernité

Composantes	Éléments de la modernité	Éléments de la postmodernité
Mode de connaissance	<ul style="list-style-type: none"> • Positiviste. • Quête d'objectivité. • Rationalité. • Hiérarchisation des connaissances. 	<ul style="list-style-type: none"> • Caractère subjectif de la connaissance. • Relativisme. • Contextualisation des connaissances et globalisation des savoirs. • Fusion des connaissances. • Pensée du complexe.
Conception des relations entre la personne, la société et la nature	<ul style="list-style-type: none"> • Être individualiste. • Société comme agrégat d'individus cherchant la satisfaction personnelle. • Subordination de la personne à la société. • Particularités culturelles et communautaires nivelées par l'idée d'État-nation. • Différences individuelles non importantes. • Structure sociétale oligarchique. • Centralisation des pouvoirs. • Idéologie de la domination de la nature. 	<ul style="list-style-type: none"> • Individu sujet-acteur social. • Rapports sociaux à la convenance de l'individu. • Éclectisme social. • Coexistence des différences et localisme. • Relativisme culturel. • Reconnaissance des différences. • Décentralisation des pouvoirs vers les territoires locaux. • Fin de l'anthropocentrisme.
Valeurs et intérêts	<ul style="list-style-type: none"> • Domination des intérêts économiques. • Conformité et absence de critique. • Démocratie. • Famille et patrie. • Croyance en les valeurs institutionnelles. • Liberté et responsabilité individuelles. • Progrès personnel. • Travail comme condition de salut. • Compétition et méritocratie. • Maîtrise de soi. 	<ul style="list-style-type: none"> • La science et les technologies. • Pragmatisme et efficacité des idées. • L'expérience personnelle et le singulier comme valeurs fondamentales. • Méfiance vis-à-vis des institutions. • Désintérêt pour la chose publique. • Performance au travail. • Libertés individuelle et collective. • Vivre le temps présent. • Affirmation et complémentarité des différences. • Culture de l'identitaire.
Façon de faire	<ul style="list-style-type: none"> • Accumulation par industrialisation. • Production de type fordiste à l'intérieur du territoire de l'État-nation. • État-providence. • Économie de type keynésien. • Protectionnisme. • Consommation de masse. • Subordination technologique et scientifique aux exigences industrielles. • Relations sociales d'affrontement. • Idéologies socio-économiques totalisantes. • Discours humanistes émancipatoires par une élite dirigeante. 	<ul style="list-style-type: none"> • Accumulation par efficacité de nouvelles technologiques. • Décentralisation des pouvoirs de l'État. • Économie de mondialisation sur des espaces aux échelles multiples. • Gouvernement par les sciences et les hautes technologies. • Impératif de la science, des technologies, de l'information et des médias de masse. • Démocratie participative et gouvernance comme régulateurs des relations sociales. • Gestion des conflits par médiation. • Multiplication des récits personnels.
Signification globale de l'activité humaine	<ul style="list-style-type: none"> • Croyance envers le perfectionnement de l'humanité, aux progrès matériel et technologique et au développement économique sans fin. 	<ul style="list-style-type: none"> • Culture de pragmatisme et d'efficacité reliée au développement des technosciences. Fin des prétentions humanistes d'universalité du progrès, du savoir et de la raison.

Tableau 2.9 : Les fonctions moderne, humaniste et postmoderne en éducation

Fonctions	Moderne	Humaniste	Postmoderne
Fonction générale	<ul style="list-style-type: none"> • Produire un être technologique, actif et efficace. • Contribuer au maintien de la société industrielle. 	<ul style="list-style-type: none"> • Émanciper l'Homme par des savoirs et principes universels. 	<ul style="list-style-type: none"> • Proposer une relecture des idéaux émancipateurs par les savoirs performants.
Fonction épistémologique	<ul style="list-style-type: none"> • Promouvoir le mode rationnel de connaissance. 	<ul style="list-style-type: none"> • Promouvoir la connaissance subjective, l'expérience subjective. La vérité est existentielle. 	<ul style="list-style-type: none"> • Posture relativiste qui tient compte de l'interaction sujet-objet et qui valorise le dialogue de savoirs de divers types.
Fonction culturelle	<ul style="list-style-type: none"> • Transmettre le développement technologique et l'utilisation de technologies comme images de la créativité. 	<ul style="list-style-type: none"> • Promouvoir la créativité subjective et l'expression de soi. 	<ul style="list-style-type: none"> • Promouvoir la diversité, la fusion des cultures et des genres comme modèles de créativité.
Fonction politique	<ul style="list-style-type: none"> • Atomiser et désidéologiser des débats, des problèmes et des questions sociétales. • Perpétuer une conception oligarchique de la démocratie. • Promouvoir l'expert comme fondement de tout modèle décisionnel de solution à des problèmes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Critiquer la façon dont la société dite démocratique traite les personnes. • Redonner le pouvoir à la personne. 	<ul style="list-style-type: none"> • Favoriser une démocratie de gouvernance. • Donner la place aux citoyens.
Fonction économique et sociale	<ul style="list-style-type: none"> • Afficher une apparente neutralité en s'abstenant de toute critique normative. • Personne considérée comme animal behavioriste. 	<ul style="list-style-type: none"> • Amener l'ordre social dominant à se centrer sur la personne. • Critiquer les structures autoritaires. • École démocratique et égalité des chances pour tous. 	<ul style="list-style-type: none"> • Promouvoir l'action, la performance et l'efficacité. • Soumettre l'école aux lois du marché.

2.2 Démarche méthodologique

2.2.1 Hypothèses principale et secondaires

Notre recherche s'appuie sur l'hypothèse principale suivante : les changements économiques liés à la mondialisation et aux mutations culturelles liées à la postmodernité ont réorienté le rôle et les valeurs éducatives de l'école. Cette

réorientation aurait du coup mis à l'écart certains savoirs disciplinaires, parmi lesquels ceux relatifs à la géographie. Cette hypothèse se décline en trois hypothèses secondaires.

La première s'intéresse au choix éducatifs qu'ont fait les cégeps depuis les années 1980 – choix qui, en 1993, vont se concrétiser par une réforme majeure. En ce sens, nous soutenons que les cégeps ont suivi la tendance générale de l'école au Québec depuis les années 1980, tendance qui rend les savoirs encyclopédiques désuets au profit des savoirs dits utiles.

La deuxième hypothèse secondaire concerne la mise à l'écart progressive de l'enseignement de la géographie au cégep. Nous soutenons en effet que les effectifs concernant l'enseignement de la géographie (cours, enseignants, étudiants) ont diminué au profit de cours reconnus comme fondamentaux ou utiles pour le marché du travail.

La troisième hypothèse secondaire porte sur les choix faits par les enseignants en matière d'éducation géographique. Nous considérons que les changements apportés aux contenus et à l'offre des cours de géographie dans les cégeps ont entraîné une perte d'intérêt pour la connaissance du territoire et qu'ils éloignent les étudiants de la compréhension des réalités géographiques de leur milieu.

2.2.2 Sources des données de la recherche

Pour vérifier nos hypothèses, nous allons tout d'abord nous appuyer sur les documents publiés par le ministère de l'Éducation du Québec. Ces documents sont importants puisque dans bien des cas, ils ont orienté les choix éducatifs et

pédagogiques de l'école et donné lieu à des réformes importantes, dont celle de l'approche par compétence dans les cégeps. Parmi ces documents, nous retrouvons des rapports annuels du Conseil supérieur de l'éducation (CSE) et du Conseil des collèges (CC) : *Le Cégep de demain* (CC, 1985); *Développer une compétence éthique pour aujourd'hui : une tâche éducative essentielle* (CSE, 1990); *Éduquer à la citoyenneté* (CSE, 1998); *L'enseignement collégial : des priorités pour un renouveau* (CC, 1992), et *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle* (CC, 1993).

Les annuaires statistiques du MEQ serviront d'une part, à présenter l'évolution des effectifs étudiants, des enseignants et des cours de cette discipline entre 1967 et 2005 et d'autre part, à comparer celle-ci avec l'évolution des autres disciplines du programme de sciences humaines.

Afin de vérifier l'effet des changements survenus dans l'enseignement de la géographie dans les cégeps, nous avons étudié encore une fois les *Cahiers de l'enseignement collégial 1967-1993*. Ces documents nous ont permis de décrire qualitativement plusieurs caractéristiques de la géographie enseignée au cégep depuis 1967. Nous avons notamment utilisé les descriptifs du programme de géographie et les descriptions des cours contenues dans les cahiers susmentionnés. Ces documents, que nous analyserons, constituent des repères historiques qui témoignent des finalités de la géographie enseignée dans les cégeps durant cette période. Pour compléter la vérification de cette troisième hypothèse secondaire, nous avons effectué une enquête. Celle-ci a notamment cherché à connaître les choix faits en matière d'éducation géographique et à situer la place et le rôle de l'enseignement de la géographie à l'intérieur du programme de sciences humaines.

2.2.3 Enquête par questionnaire

Un questionnaire a été envoyé aux enseignants de géographie des 48 collèges publics du Québec (voir appendice A). Celui-ci était constitué de 21 questions regroupées en 5 catégories : 1) *Informations générales sur le collège*; 2) *Les effectifs (enseignants et étudiants) en géographie*; 3) *Les cours de géographie dispensés depuis la réforme de 1993*; 4) *La place de la discipline à l'intérieur du programme*; 5) *Approche programme, plan cadre et plan d'études*. Les questions 18 et 19 visaient à connaître la place qu'occupe l'éducation citoyenne dans les cours de géographie et celle occupée par l'éducation de la géographie au Québec. Afin de situer ces valeurs éducatives enseignées en géographie, nous les avons comparées avec les valeurs éducatives présentées dans le document *Éducation dans une perspective mondiale et citoyenne* publié par l'organisme Cégep international. Cet organisme, mis sur pied au début des années 2000 par la Fédération des cégeps, prône une éducation qui privilégie la notion de « citoyen responsable », soit une éducation à la compréhension et à la solidarité internationale, à la paix, au développement durable et à l'environnement, aux droits de la personne ainsi qu'à l'interculturalité.

C'est en mai 2006 qu'a été envoyé le questionnaire aux enseignants de géographie. Des 48 envois, 18 ont été retournés dûment remplis dans les délais alloués. Dix-huit cégeps publics du Québec ont donc participé à l'enquête. Ces cégeps proviennent de diverses régions de la province (voir appendice A). C'est par une procédure d'échantillonnage volontaire que les enseignants concernés ont répondu au questionnaire. La lettre d'introduction exposait la nature de la recherche et son code d'éthique. De plus, cette lettre indiquait le délai de réponse ainsi que l'adresse de retour du questionnaire; les participants avaient deux semaines pour répondre. Des directives indiquaient également comment répondre au questionnaire. Aucun questionnaire n'a été rejeté.

2.2.4 Entrevues complémentaires

En juin 2006, trois entrevues plus qualitatives ont eu lieu afin de valider certains résultats de l'enquête. Chaque entrevue était construite autour de trois thèmes : *les informations professionnelles, le rôle de la géographie au collégial et l'utilité sociale des savoirs géographiques*. Ces entrevues visaient à obtenir des informations à partir du vécu des personnes interrogées. De cette manière, nous avons effectué l'analyse de contenu à partir du verbatim des candidats. Trois enseignants ont accepté de participer à des entrevues individuelles (voir tableau 4.12, « Profil des répondants »). Le matériel pour les entrevues était constitué d'une lettre de présentation, d'un schéma d'entrevue (voir appendices B et C, respectivement « Lettre de présentation » et « Schéma d'entrevue ») et d'un magnétophone pour enregistrer l'entretien. La lettre de présentation indiquait le but de la recherche et en précisait les règles d'éthique. Le schéma d'entrevue était constitué de 11 questions et de 22 sous-questions.

Pour des raisons techniques, nous avons opté pour des entrevues individuelles. Deux d'entre elles se sont déroulées sur les lieux de travail des participants, et la troisième au local du chercheur concerné. On a demandé aux participants la permission d'enregistrer l'entretien avec un magnétophone tout en garantissant la confidentialité. Les entrevues ont duré respectivement 75 minutes pour le participant A, 60 minutes pour le participant B et 40 minutes pour le participant C. Les participants étaient préparés : ils avaient préalablement reçu le guide d'entrevue.

CHAPITRE III

LA GÉOGRAPHIE AU COLLÉGIAL

À la création des cégeps en 1967, les commissaires, conscients du rôle éducatif particulier de ces institutions, ont le souci de faire des recommandations sur les orientations des disciplines à enseigner. La géographie aura son rôle à jouer. Ce chapitre présente la place de la géographie au collégial. Nous allons présenter le portrait de l'évolution de la géographie au collégial en comparant la réalité de ses premières années avec celle des années 2000.

3.1 Le programme de géographie au collégial

À l'ouverture des 12 premiers cégeps en 1967, les programmes sont organisés en fonction de deux finalités : il y a les programmes destinés à préparer au marché du travail (programmes techniques professionnels de trois ans), et les programmes pré-universitaires (programmes d'orientation disciplinaire de deux ans)¹² qui conduisent aux études universitaires. Au début, la structure des programmes combine des cours existant déjà dans les institutions en place : écoles normales, instituts techniques et collèges classiques. Mais après la première année de la mise en place des cégeps, les structures des programmes et les cours offerts sont revus. À partir de l'inventaire des cours offerts en géographie depuis 1967, nous allons présenter l'évolution de la

¹². Dans certains des textes, on parle aussi de programme d'orientation universitaire ou de programme de concentration.

géographie enseignée au collégial. Ces données permettent de diviser l'évolution des cours de géographie en trois périodes. La première, allant de 1967 à 1983, est celle pendant laquelle le « champ de concentration de sciences humaines » est structuré de façon disciplinaire. La deuxième période, soit entre 1984 et 1991, se distingue par la création d'un programme national unique en sciences humaines. La troisième et dernière période, soit entre 1993 et 2001, est marquée par une réforme en profondeur de l'enseignement, qui impose l'approche programme ainsi qu'une pédagogie centrée sur l'approche par compétence. Pendant les deux premières périodes, les professeurs de géographie seront appelés à travers leur instance nationale à choisir les cours de géographie enseignés au cégep.

3.2.1 Les premiers programmes de géographie au cégep

L'Annuaire de l'enseignement collégial 1967-1968 établit les premières directives du régime pédagogique des programmes¹³. Ce régime organise les cours de la formation préuniversitaire comme suit : à chacune des sessions de son programme de deux ans, l'étudiant doit prendre les cours obligatoires (français, philosophie et éducation physique), trois cours du champ de concentration (cours en sciences humaines) et un cours complémentaire. Le tableau 3.1 nous donne l'exemple du premier programme de géographie. L'étudiant inscrit à ce programme doit suivre au minimum quatre cours de géographie : trois obligatoires et un au choix. Le régime pédagogique permet de suivre un maximum de 6 cours dans la même discipline. Ainsi, un finissant de ce programme pouvait-il avoir suivi jusqu'à 6 cours en géographie.

¹³. Dans cet annuaire, on précise que ce régime pédagogique doit être considéré comme expérimental et provisoire. Il en sera ainsi jusqu'en 1984, date à laquelle on y apportera des modifications.

**Tableau 3.1 : Structure du programme de géographie 1967-1968 - Programme 48 - Orientation
géographie - Champ de concentration : sciences humaines**

Première session Langue et Littérature Philosophie GÉOGRAPHIE ÉCONOMIQUE COURS CONNEXES* COURS CONNEXES Cours complémentaire Éducation physique	Deuxième session Langue et Littérature Philosophie GÉOGRAPHIE RÉGIONALE DU CANADA COURS CONNEXES COURS CONNEXES Cours complémentaire Éducation physique
Troisième session Langue et Littérature Philosophie LE QUÉBEC (étude régionale) COURS CONNEXES COURS CONNEXES Cours complémentaire Éducation physique	Quatrième session Langue et Littérature Philosophie GÉOGRAPHIE (au choix) COURS CONNEXES COURS CONNEXES Cours complémentaire Éducation physique

*Ces cours doivent être pris dans le champ de concentration de trois ou quatre disciplines. On ne peut prendre plus de six cours dans la même discipline.

Source : Ministère de l'Éducation, *Annuaire de l'enseignement collégial 1967-1968*, cahier 1.

En plus des trois cours obligatoires au programme, on retrouve une banque de 14 cours (qui sont aussi offerts en cours complémentaires aux autres étudiants). On peut remarquer par leurs titres le caractère régional des cours offerts : neuf des dix-sept cours portent sur les régions du monde. D'ailleurs, des trois cours obligatoires, deux concernent la géographie régionale « nationale » : *Géographie régionale du Canada* et *Le Québec (études régionales)*.

Tableau 3.2 : Liste des cours - Programme de géographie 1967-1968

3 cours obligatoires	1 cours au choix parmi les 14 cours suivants
301-101-00 GÉOGRAPHIE ÉCONOMIQUE 301-229-00 GÉOGRAPHIE RÉGIONALE DU CANADA* 301-221-00 LE QUÉBEC (ÉTUDE RÉGIONALE)*	301-001-90 GÉOGRAPHIE GÉNÉRALE 301-222-00 L'AFRIQUE NOIRE* 301-223-00 L'EUROPE DU NORD-OUEST* 301-224-00 L'AMÉRIQUE LATINE* 301-225-00 L'U.R.S.S. ET LES PAYS DE L'EUROPE ORIENTALE* 301-226-00 L'ASIE DES MOUSSONS* 301-227-00 LE MONDE MÉDITERRANÉEN* 301-228-00 LES U.S.A.* 301-251-00 GÉOGRAPHIE DES LITTORAUX ET DES ÎLES 301-252-00 GÉOGRAPHIE URBAINE 301-253-00 GÉOGRAPHIE DU SOUS-DÉVELOPPEMENT 301-254-00 LES RÉGIONS TROPICALES SÈCHES* 301-255-00 GÉOGRAPHIE RURALE 301-256-00 LES RÉGIONS FROIDES*

Source : Ministère de l'Éducation, *Annuaire de l'enseignement collégial 1967-1968*, cahier IV, pages 35-39, Québec, septembre 1967.

* Cours d'étude régional.

Pour l'essentiel, les premiers cours de géographie au collégial sont largement les mêmes que ceux qui étaient déjà offerts dans les collèges classiques. Dès l'année suivante (1968-1969), on apporte des modifications au programme. On attribue un nouveau code au programme (032), et afin d'être cohérent avec les exigences universitaires, on rend deux cours de mathématiques obligatoires : *Introduction à la mathématique* (math 101) et *Calcul différentiel et intégral I* (math 103) (Saint-Yves, 1970, p. 7-16). Lors de la troisième année du programme (1969-1970), les cours et le programme sont revus à la lumière de « l'opération bilan 1968 », révision entreprise en octobre 1968. Suite aux réflexions de cette opération, on exige de la part des nouveaux étudiants d'avoir suivi un cours de géographie générale en secondaire V (Saint-Yves, *op. cit.*) et on révise les descriptions et les orientations bibliographiques des cours.

La première description des objectifs du programme de géographie se lisait comme suit :

Les cours collégiaux de géographie visent à préparer les étudiants qui se destinent à devenir géographes et ceux dont la spécialisation, à l'université, reposera en partie sur une formation en géographie : les cours de base, tels *Introduction à la carte du monde*, *Espace et activité économique*, *Les grands problèmes du monde contemporain*, sont spécialement adaptés aux besoins de ces étudiants [...] leur but est d'augmenter chez l'étudiant la perception des problèmes mondiaux.

La formation des futurs spécialistes en géographie doit former ceux-ci aux outils et aux techniques de la géographie. Le cours d'Initiation aux techniques géographiques répond à cette fin.

[...] L'inscription à des cours de géographie procure une meilleure compréhension de matières telles que l'histoire, l'économie, la politique, la sociologie et sensibilise par conséquent aux problèmes de la société moderne.¹⁴ (MEQ, *Enseignement collégial 1969-1970*, cahier 1, p. 109.)

Cette première description du programme est importante dans l'histoire de la géographie au collégial. Elle jette en effet les bases des premières conceptions de l'enseignement de la géographie à ce niveau : on y présente sa finalité ainsi que sa conception. On constate que cette discipline vise la formation d'un citoyen dans la société moderne. Il est aussi à souligner dans la présentation du programme que les nouveaux cours obligatoires débordent de la nature régionale des premiers cours et que les cours *Géographie du Canada* et *Le Québec, étude régionale* ne sont plus obligatoires. Notons également que les nouveaux cours tels que *Introduction à la*

¹⁴. Une note à la fin de la description des objectifs généraux indique : « Les objectifs de ces cours, de même que les bibliographies, les suggestions méthodologiques et les modes d'évaluation de l'apprentissage s'y rapportant, feront l'objet d'études locales et d'études en comité au cours de l'année scolaire 1969-1970, à l'intérieur d'un cadre de travail élaboré par le Service des programme de la D.I.G.E.C. »

carte du monde, Espace et activité économique et Problèmes géographiques du monde contemporain, abordent les problèmes géographiques à l'échelle mondiale. On introduit aussi un cours obligatoire de techniques géographiques (*Initiation aux techniques géographiques*). Ce dernier illustre bien l'idée d'amorce de formation spécialisée en géographie. Quant aux cours de géographie régionale, ils assurent par leur présence (huit sur les dix-neuf offerts) le complément « d'ouverture culturelle » pour les étudiants des autres programmes¹⁵. Le tableau 3.3 illustre ces changements. On remarque dans cette version de l'offre des cours le remplacement des cours *Géographie générale, Géographie des littoraux et des îles, Géographie du sous-développement, Les régions tropicales sèches, Géographie rurale et Les régions froides*, par huit nouveaux cours, soit : *Géographie physique, Géographie humaine, Problèmes géographiques du monde contemporain, Introduction à la carte du monde, Initiation au voyage, Cartographie : techniques et applications, Géomorphologie et Initiation aux techniques géographiques*. Enfin, on actualise¹⁶ ou on change le titre de certains cours. Ainsi, les titres des cours *L'Afrique Noire* et *Géographie urbaine* sont-ils changés pour devenir respectivement *Introduction à l'Afrique* et *L'homme et la ville*.

¹⁵. Maurice Saint-Yves. *Op.cit.*, page 13.

¹⁶. Les deux derniers chiffres à la fin du sigle d'un cours indiquent l'année de la création dudit cours ou de la mise à jour.

Tableau 3.3 : Liste des cours du programme de géographie en 1969-1970

4 cours obligatoires	1 cours au choix parmi les 15 cours suivants
<ul style="list-style-type: none"> • 320-103-68 INTRODUCTION À LA CARTE DU MONDE (nouveau) • 320-104-68 ESPACE ET ACTIVITÉ ÉCONOMIQUE (actualisation) • 320-902-68 PROBLÈMES GÉOGRAPHIQUES DU MONDE CONTEMPORAIN (nouveau) • 320-203-68 INITIATION AUX TECHNIQUES GÉOGRAPHIQUES (nouveau) 	<ul style="list-style-type: none"> • 320-101-68 GÉOGRAPHIE PHYSIQUE (nouveau) • 320-102-68 GÉOGRAPHIE HUMAINE (nouveau) • 320-204-69 GÉOGRAPHIE POLITIQUE (étude de cas) (nouveau) • 320-221-69 LE QUÉBEC (études régionales) (actualisation) • 320-901-68 GÉOGRAPHIE DU CANADA (actualisation) • 320-922-68 INTRODUCTION À L'AFRIQUE (actualisation) • 320-903-68-00 L'EUROPE (actualisation) • 320-904-68 INITIATION AU VOYAGE (nouveau) • 320-905-68 CARTOGRAPHIE : TECHNIQUES ET APPLICATIONS (nouveau) • 320-912-68 INTRODUCTION À L'AMÉRIQUE LATINE (actualisation) • 320-906-68 GÉOGRAPHIE COMPARÉE DES ÉTATS-UNIS ET DE L'U.R.S.S. (actualisation) • 320-930-68 GÉOMORPHOLOGIE (nouveau) • 320-907-68 INTRODUCTION À L'ASIE DES MOUSSONS (actualisation) • 320-913-69 LE MONDE MÉDITERRANÉEN (actualisation) • 320-932-69 L'HOMME ET LA VILLE (actualisation)

Source : MEQ, *Enseignement collégial 1969-70*, Québec, cahier I, pages 109-113, sans date.

3.2.2 La période 1970-1983

Le renouveau de « l'opération bilan 68 » ouvre la voie à la mise en place de véritables structures administratives d'évaluation et de gestion des cégeps. Comme le nombre de cégeps se multiplie rapidement – ces derniers passent de 12 en 1967 à 43 en 1970 –, on décide de mettre en place des structures qui les encadrent. On crée le Conseil supérieur de l'Éducation (CSE), la Direction générale de l'enseignement collégial (DIGEC puis DGEC) et le Conseil des collèges. Les enseignants sont regroupés par discipline en comités de coordination provinciale et deviennent des

acteurs importants dans les processus de consultations¹⁷. La période 1970-1983 est jalonnée de différents rapports sur la vocation des cégeps (CSE, 1970, 1975 ; MEQ, 1978)¹⁸. Elle est aussi marquée par la fin progressive des programmes disciplinaires d'orientation universitaire. C'est dans ce contexte que le programme de géographie va connaître d'autres changements.

La quatrième année d'existence du programme (1970-1971) de géographie dans les cégeps est marquée par des préoccupations de clarté. On réprecise les objectifs généraux et les finalités du programme, on définit plus clairement les objectifs des cours et on en réactualise huit d'entre eux. Les nouveaux objectifs et les finalités du programme sont présentés dans les textes qui suivent.

L'enseignement de la géographie au collège vise la connaissance des liens étroits existant entre l'homme et son milieu [...], ce qui permettra une meilleure compréhension de l'évolution des autres peuples et de leur développement possible. Il veut permettre l'acquisition d'une compréhension plus logique de l'interdépendance économique et culturelle des peuples face à leurs milieux régionaux respectifs, d'une plus grande sagesse devant l'utilisation des diverses richesses naturelles et l'emploi souvent discutable que l'homme en fait. Par le biais d'un sens aiguisé et d'un sens critique authentique, on veut arriver à faire du plus grand nombre de meilleurs voyageurs et des touristes intelligents. Les cours doivent répondre aux besoins des étudiants qui veulent élargir leurs connaissances géographiques régionales et mondiales. Ils doivent permettre une perception plus grande et plus juste des problèmes mondiaux actuels, ou tout au moins un éveil à ces problèmes, lesquels s'insèrent dans un contexte géographique précis. Les cours doivent s'ajuster à un enseignement sélectif, c'est-à-dire qu'on ne peut et on ne doit tenter de tout montrer.

¹⁷. Cette structure est consultative en matière d'ajout ou de suppression de cours, de définition de contenus et d'établissement de prérequis. Ces coordinations sont composées d'un délégué par collège. On y trouve un représentant disciplinaire par cégep.

¹⁸. Voir Laurin (1997).

Il ne faudrait pas négliger non plus la spécificité de l'approche géographique. Outre l'apprentissage des réalités et des faits, la géographie est une façon de voir lesdites réalités. On doit faire ressortir les incidences de l'espace et de ses composantes. Il faut savoir saisir comment les distances, les voisinages, les ressources s'organisent en un tout qui s'appelle un milieu, un espace différencié, bref savoir faire une synthèse des variables d'un milieu plus ou moins homogène, milieu isolé ou en relation avec d'autres.

Les cours de géographie au niveau collégial visent à préparer des étudiants qui se destinent à devenir géographes ainsi que ceux dont la spécialisation universitaire repose en partie sur une formation géographique (l'urbanisme et l'aménagement, les transports). Les cours visent en outre à procurer une meilleure compréhension des matières telles que l'histoire, l'économie, la politique (sur le plan international surtout) et la sociologie. Ce sont donc effectivement des cours de base, pour un très grand nombre de cours d'autres disciplines. (MEQ, *Cahiers de l'enseignement collégial*, vol.3, 1970-71.)

Cette description est importante puisqu'elle met en place une vision de la géographie et de son enseignement qui sera présentée aux étudiants pendant les 23 années suivantes. En effet, ce descriptif restera, à quelques mots près, le même dans les cahiers d'enseignement jusqu'en 1993. Concentrons-nous maintenant sur son contenu. Un premier constat doit être fait : ce descriptif n'impose pas, contrairement à celui des années précédentes, de cours obligatoires à suivre. Dès lors, ces cours-là sont établis dans chaque cégep.

La première partie du descriptif indique l'objet de la discipline ainsi que ses buts éducatifs :

[...] relation homme/milieu, connaissance des autres peuples, logique d'interdépendance économique et culturelle des peuples, sage utilisation des richesses naturelles, voyageurs et touristes intelligents, élargir les connaissances géographiques régionales et mondiales, éveils aux grands problèmes mondiaux actuels.

La deuxième partie du texte insiste sur l'objet scientifique de la discipline :

[...] faire ressortir l'incidence de l'espace et de ses composantes [...] saisir comment les distances, les ressources s'organisent en un tout qui s'appelle milieu, un espace différencié [...] faire une synthèse des variables du milieu.

La troisième partie rappelle ce que mentionnaient les autres descriptifs, c'est-à-dire que les cours de géographie visent à préparer ceux qui se destinent à devenir géographes.

Les cours de géographie au niveau collégial visent à préparer des étudiants qui se destinent à devenir géographes ainsi que ceux dont la spécialisation universitaire repose en partie sur une formation géographique [...].

L'année scolaire suivante (1971-1972) connaît quelques modifications de l'offre des cours. On ajoute un cours intitulé *L'eau, l'air et la biosphère*, puis on remplace les cours *L'homme et la ville* et *Initiation au voyage* par ceux respectivement intitulés *Espace urbain* et *Géographie du tourisme*.

Entre 1972 et 1975, on présente quatre nouveaux cours; l'offre des cours passe ainsi de 19 à 23. On ajoute les cours *Éléments de cartographie*, *Milieu physique I* et *Milieu physique II*. Le cours *Géographie des transports et des systèmes de communication* est dispensé en cours de service¹⁹ aux étudiants inscrits au programme de Techniques de transport.

L'année scolaire 1975-1976 est marquée par des changements importants dans l'offre des cours : la quasi-totalité des cours de géographie régionale va disparaître.

¹⁹. Cours disciplinaire dispensé pour compléter la formation des étudiants d'un programme spécialisé.

Les cours *L'Europe*, *Géographie des États-Unis*, *Introduction à l'Asie des moussons*, *Introduction à l'Amérique latine*, *Le monde méditerranéen* et *Introduction à l'Afrique* ne seront plus dispensés. Les cours régionaux qui demeurent sont *Le Canada* et *Le Québec*. On retire également le cours *Élément de cartographie*. Les cours *L'eau, l'air et la biosphère* et *Géomorphologie* deviennent respectivement les cours *La biosphère* et *Les formes du relief*. On crée un nouveau cours intitulé *Les eaux continentales et marines* et on présente un deuxième cours d'*Initiation aux techniques géographiques*. Enfin, de nombreux cours sont mis à jour. Le tableau 3.4 présente les cours qui sont offerts en géographie entre 1975 et 1979.

Tableau 3.4 : Offre des cours - programme de géographie 1975-1979

Titre des cours	Statut
320-103-70 INTRODUCTION À LA CARTE DU MONDE	Sans changement
320-110-75 INITIATION AUX TECHNIQUES GÉOGRAPHIQUES	Nouveau
320-111-75 GÉOGRAPHIE PHYSIQUE	Mise à jour
320-112-75 LES FORMES DU RELIEF TERRESTRE	Transformation
320-113-75 LE MILIEU ATMOSPHÉRIQUE	Nouveau
320-114-75 LES EAUX CONTINENTALES ET MARINES	Nouveau
320-115-75 LA BIOSPHERE	Transformation
320-203-71 INITIATION AUX TECHNIQUES DE LA GÉOGRAPHIE	Sans changement
320-211-75 GÉOGRAPHIE HUMAINE	Mise à jour
320-212-75 L'ESPACE URBAIN	Mise à jour
320-213-75 ESPACE ET ACTIVITÉ ÉCONOMIQUE	Mise à jour
320-214-75 GÉOGRAPHIE POLITIQUE	Mise à jour
320-215-75 PROBLÈMES GÉOGRAPHIQUES DU MONDE CONTEMPORAIN	Mise à jour
320-216-75 GÉOGRAPHIE ET TOURISME	Mise à jour
320-310-75 GÉOGRAPHIE RÉGIONALE	Mise à jour
329-311-75 LE QUÉBEC	Mise à jour
320-312-75 LE CANADA	Mise à jour
320-905-72 ÉLÉMENT DE CARTOGRAPHIE	Sans changement
320-945-72 GÉOGRAPHIE DES TRANSPORTS ET DES SYSTÈMES DE COMMUNICATION	Sans changement
320-948-73 MILIEU PHYSIQUE I	Nouveau
320-949-73 MILIEU PHYSIQUE II	Nouveau

Source : MEQ, *Cahiers de l'enseignement collégial*, éditions de 1975-1976 à 1978-1979.

Ces changements dans l'offre des cours de géographie se produisent dans le contexte des recommandations du Rapport Nadeau (CSE, 1975). Celles-ci portent sur

l'importance de la formation fondamentale au collégial. En d'autres termes, cette formation fondamentale doit permettre de saisir l'essentiel d'un savoir disciplinaire (ses concepts et ses méthodes) en favorisant « le développement d'habiletés et de compétences » (Laurin, 1997, p. 54). En ce sens, on semble, par l'ajout de nouveaux cours, avoir voulu préciser les champs d'études de la géographie et laisser tomber le côté « culturel » des cours régionaux. Entre 1979 et 1991, l'offre générale des cours de géographie passe ainsi de 21 à 28. On fait une mise à jour de cinq cours et on ajoute six nouveaux cours : *Géographie agricole* (à titre expérimental), *Géographie régionale étrangère*, *Introduction au milieu physique*, *Environnement et aménagement du territoire et Espace québécois I et II*. Le tableau 3.5 dresse la liste de ces cours offerts jusqu'en 1991.

Tableau 3.5 : Liste des cours au moment de la révision du programme de 1991

Titre des cours	Statut
320-103-70 INTRODUCTION À LA CARTE DU MONDE	Mise à jour
320-110-79 INITIATION AUX TECHNIQUES GÉOGRAPHIQUES	
320-111-79 GÉOGRAPHIE PHYSIQUE	Mise à jour
320-112-75 LES FORMES DU RELIEF TERRESTRE	Mise à jour
320-113-75 LE MILIEU ATMOSPHÉRIQUE	
320-114-75 LES EAUX CONTINENTALES ET MARINES	
320-115-75 LA BIOSPHERE	
320-203-71 INITIATION AUX TECHNIQUES DE LA GÉOGRAPHIE	
320-211-75 GÉOGRAPHIE HUMAINE	
320-212-75 L'ESPACE URBAIN	
320-213-79 ESPACE ET ACTIVITÉS ÉCONOMIQUES	
320-214-75 GÉOGRAPHIE POLITIQUE	
320-215-75 PROBLÈMES GÉOGRAPHIQUES DU MONDE CONTEMPORAIN	
320-216-75 GÉOGRAPHIE ET TOURISME	Mise à jour
320-310-79 LA RÉGION GÉOGRAPHIQUE	
329-311-75 LE QUÉBEC	Mise à jour
320-312-75 LE CANADA	
320-905-72 ÉLÉMENT DE CARTOGRAPHIE	Mise à jour
320-945-79 GÉOGRAPHIE DES TRANSPORTS ET DES SYSTÈMES DE COMMUNICATION	
320-948-73 MILIEU PHYSIQUE I	
320-949-73 MILIEU PHYSIQUE II	
320-914-76 EXPLORATION ET CONNAISSANCE DU GOLFE SAINT-LAURENT	Nouveau
320-915-78 GÉOGRAPHIE AGRICOLE ²⁰	
320-313-79 GÉOGRAPHIE RÉGIONALE ET ÉTRANGÈRE ²¹	
320-222-81 INTRODUCTION AU MILIEU PHYSIQUE ²²	
320-105-82 ENVIRONNEMENT ET AMÉNAGEMENT DU TERRITOIRE	
320-908-88 ESPACE QUÉBÉCOIS I	
320-909-88 ESPACE QUÉBÉCOIS II	

Source : MEQ, *Cahiers de l'enseignement collégial, cours d'état, 1989-1992*, vol. 4, p. 866-873.

²⁰. Ce cours est dispensé en 1980-1981 à titre expérimental pour les étudiants en Techniques agricoles.

²¹. Le contenu du cours est consacré à « l'étude de régions autres que le Québec ou le Canada. Aspects physiques, humains, économiques : interrelations. Il est possible d'étudier une seule région ou encore mieux, d'établir un parallèle entre les régions. » Voir *Cahiers de l'enseignement collégial 1979-1980*, volume 2, page 296.

²². Cours de service pour les étudiants de Techniques d'aménagement et d'urbanisme.

3.2.3 Le programme révisé de sciences humaines 1984-1991

Le Livre Blanc des collèges (1978), publié par le ministère de l'Éducation du Québec, annonce la nécessité de faire une révision du programme de sciences humaines. Ce document sur les cégeps avait fait le constat de « l'éclatement et de l'incohérence des programmes préuniversitaires²³ ». Mais ce n'est qu'en 1984 que débute véritablement le processus de révision du programme. Le ministère de l'Éducation amorce en effet une vaste consultation pour revoir et redéfinir le programme de sciences humaines. La structure des programmes n'avait pas vraiment changé depuis la création des cégeps²⁴. De plus, l'autonomie des cégeps en matière de gestion des programmes avait fait en sorte qu'il y avait pratiquement autant de programmes de sciences humaines que de cégeps²⁵. Le ministère de l'Éducation souhaite donc mettre de l'ordre dans tout cela. On veut « introduire une plus grande cohérence de formation dans l'ensemble du réseau collégial et pour l'ensemble des étudiants de la concentration²⁶ ». En effet, les règles d'organisation du programme d'études en sciences humaines permettaient aux étudiants de choisir parmi 400 cours différents ! C'est en mars 1984 que la Direction générale de l'enseignement collégial convoque le groupe de coordonnateurs en sciences humaines. Après de nombreuses consultations, on présente un modèle d'organisation du programme selon une approche à trois dimensions (individu, société, monde) – modèle qui sera retenu²⁷. Il est demandé à toutes les disciplines de revoir leurs cours à la lumière des nouveaux

²³. Corriveau (1986).

²⁴. En février 1984, le gouvernement adopte le Règlement sur le régime pédagogique du collégial. L'article 14 de ce règlement donne une responsabilité directe dans la définition des cours devant faire partie du programme. Le ministère détermine entre 16 et 24 unités des cours du programme. L'entrée en vigueur de cet article sera reportée à juillet 1993.

²⁵. Corriveau (1986).

²⁶. Québec, Direction générale de l'enseignement collégial (1985), p.12.

²⁷. Ces trois dimensions sont à l'origine des trois premiers profils en sciences humaines.

objectifs du programme. Le comité de coordination provincial de géographie²⁸ a le mandat de réduire l'offre des cours à 8 cours jugés essentiels au futur programme de sciences humaines. Ces cours deviendront des cours ministériels²⁹. C'est à partir d'une grille d'analyse qu'on identifie les cours de géographie qui doivent participer à l'atteinte des objectifs du programme. C'est une période importante pour la discipline puisque ce comité va devoir justifier la place de ses cours à l'intérieur du programme et ce, selon des bases pédagogiques et épistémologiques³⁰. Cette démarche va demander de la part des enseignants de dégager les fondements des méthodes et de l'objet de la discipline. De ce travail, le comité retient 8 cours qui deviendront les seuls cours de géographie officiels du programme de sciences humaines. Ces cours sont les suivants : *La carte du monde*, *L'environnement biophysique*, *L'espace urbain*, *Géographie culturelle et politique*, *Défis de notre planète*, *Géographie du tourisme*, *L'espace régional* et *L'espace québécois*.

Le nouveau programme de sciences humaines est mis en place à l'automne 1991³¹. Il est structuré selon trois blocs de cours : le bloc de cours de la formation générale (français, philosophie et éducation physique), celui des cours ministériels de concentration du tronc commun, et celui des cours au choix des établissements (tableau 3.6). Dans le bloc de cours obligatoires de concentration, il y a ceux du tronc commun. Ils sont au nombre de 6 : un cours de méthodes de recherche, un de méthode quantitative, un d'histoire, un de psychologie et un dernier d'économie. Le sixième cours obligatoire du tronc commun est choisi à la discrétion des cégeps parmi

²⁸. Cette révision est faite par les structures de coordinations provinciales de discipline. C'est monsieur Léon Gagnon du Cégep de Ahuntsic, qui sera coordonnateur provincial du comité des 44 enseignants de géographie.

²⁹. On appelle ces cours ainsi parce que le programme de sciences humaines deviendra un programme d'État. Ce seront les seuls cours de ce programme. C'est le ministère qui réorganise le programme par bloc de cours.

³⁰. Laurin. *Op.cit.*

³¹. Mise en place de façon progressive entre 1991 et 1993.

les sept autres disciplines de sciences humaines (administration, anthropologie, géographie, histoire ancienne, politique, science religieuse et sociologie).

Tableau 3.6 : Structure du programme de sciences humaines en 1991 et place des cours de géographie dans cette structure

Cours obligatoires Formation générale	Cours de concentration ministériels
	Cours du tronc commun
Philosophie Français Éducation physique	<ul style="list-style-type: none"> • HISTOIRE DE LA CIVILISATION OCCIDENTALE • INTRODUCTION À LA PSYCHOLOGIE • ÉCONOMIE GLOBALE • MÉTHODES QUANTITATIVES EN SCIENCES HUMAINES • INITIATION PRATIQUE À LA MÉTHODOLOGIE DES SCIENCES HUMAINES • UN COURS PARMI LES SEPT COURS (DISCIPLINES) SUIVANTS <ul style="list-style-type: none"> • GÉOGRAPHIE : LA CARTE DU MONDE • HISTOIRE ANCIENNE : À LA RECHERCHE DES CIVILISATIONS DISPARUES • RELIGION : SUR LA PISTE DES DIEUX : INTRODUCTION À L'ÉTUDE DES RELIGIONS • ANTHROPOLOGIE : L'ESPÈCE HUMAINE ET SON ÉVOLUTION • SOCIOLOGIE : INDIVIDU ET SOCIÉTÉ • POLITIQUE : IDÉOLOGIE ET RÉGIMES POLITIQUES • ADMINISTRATION : L'ENTREPRISE
	4 cours parmi 37 cours offerts par 9 disciplines de sciences humaines. Les cours offerts par la géographie sont : <ul style="list-style-type: none"> • 320-103-91 LA CARTE DU MONDE • 320-212-91 L'ESPACE URBAIN • 320-215-91 DÉFIS DE LA PLANÈTE • 320-311-91 L'ESPACE QUÉBÉCOIS
	Cours de concentration au choix des établissements
	4 cours parmi 54 cours offerts par 13 disciplines. Les cours offerts par la géographie sont les suivants : <ul style="list-style-type: none"> • 320-116-91 L'ENVIRONNEMENT BIOPHYSIQUE • 320-214-91 GÉOGRAPHIE CULTURELLE ET POLITIQUE • 320-216-91 GÉOGRAPHIE DU TOURISME • 320-310-91 L'ESPACE RÉGIONAL

Source : MEQ, *Cahiers de l'enseignement collégial 1993-1994*.

3.2.4 Le programme de sciences humaines et l'approche par compétence

La réforme de 1991 donne, pour la première fois, un programme de sciences humaines similaire (avec un tronc commun) dans tous les cégeps de la province. Le

ministère de l'Éducation profite de cette réforme pour revoir les cours selon une nouvelle conception pédagogique : l'approche par compétence. Cette approche est soutenue par une politique de décentralisation des pouvoirs vers les cégeps, ce qui, nous le verrons, va favoriser la multiplication des cours en sciences humaines.

3.2.4.1 Les compétences en sciences humaines

Le tableau 3.7 présente le bloc des compétences spécifiques aux sciences humaines identifiées par la réforme³². Les compétences communes obligatoires de la formation spécifique sont au nombre de neuf. Les trois premières – 022K, 022L et 022M – sont libellées de façon à être attribuées à des disciplines précises, soit psychologie, histoire et économie. Ces compétences maintiennent, comme auparavant, un tronc commun de cours obligatoires. La quatrième compétence, 022N ou *Discerner l'apport de connaissances disciplinaires à la compréhension du phénomène humain*, peut être attribuée aux autres disciplines des sciences humaines. Ces quatre premières compétences correspondent à des cours d'initiation disciplinaire. Les compétences 022P – cours de méthodes quantitatives – et 022Q – cours de méthodes de recherche –, qui sont considérées comme des compétences multidisciplinaires, peuvent être attribuées à toutes les disciplines des sciences humaines. Les compétences suivantes, 022R, 022S et 022U, correspondent à des cours d'approfondissement, d'application et d'enrichissement disciplinaire. Elles peuvent être attribuées à toutes les disciplines qui ont déjà offert au moins un cours d'introduction³³. Enfin, la compétence 022T, un cours d'intégration des apprentissages, peut être assurée par toutes les disciplines des sciences humaines.

³². Les disciplines autorisées en sciences humaines sont au nombre de 10, soit administration, anthropologie, civilisations anciennes, économie, géographie, histoire, psychologie, science politique, science de la religion, sociologie. Les compétences sont prescrites par le ministère de l'Éducation.

³³. Les compétences sont préalables.

Dans cette structure, chacune des disciplines peut avoir théoriquement jusqu'à un maximum de quatre cours à l'intérieur du programme.

Tableau 3.7 : Structure des formations générale et spécifique en sciences humaines

Compétence	Formation générale ou spécifique Énoncé de la compétence	Discipline et titre du cours correspondant*
022K	Expliquer les bases du comportement humain et les processus mentaux.	Psychologie Cours : Introduction à la psychologie
022L	Reconnaître dans une perspective historique les caractéristiques essentielles de la civilisation occidentale.	Histoire Cours : Histoire des civilisations occidentales
22M	Expliquer les fondements de la vie économique en société.	Économie Cours : Économie globale
022N	Discerner l'apport de connaissances disciplinaires à la compréhension du phénomène humain.	Administration, anthropologie, civilisations anciennes, géographie, science politique, science de la religion, ou sociologie.
022P	Appliquer les outils statistiques à l'interprétation des données reliées à des contextes d'études en sciences humaines.	Sciences humaines (toutes les disciplines) ou Mathématiques Cours : Méthodes quantitatives
022Q	Appliquer la démarche scientifique à une recherche empirique en sciences humaines.	Sciences humaines (toutes les disciplines) Cours : Initiation à la recherche en sciences humaines
022R	Approfondir des connaissances disciplinaires sur le phénomène humain.	Sciences humaines (toutes les disciplines) Cours : d'approfondissement disciplinaire
022S	Appliquer à la compréhension du phénomène humain, dans des situations concrètes, des notions complémentaires.	Sciences humaines (toutes les disciplines) Cours : d'application disciplinaire
022T	Démontrer l'intégration personnelle d'apprentissage du programme.	Sciences humaines (toutes les disciplines) Cours : Démarche d'intégration
Au choix selon les profils		
022U	Réaliser une production contribuant à l'enrichissement de ses connaissances disciplinaires.	Sciences humaines (toutes les disciplines) Cours : d'enrichissement disciplinaire

*À titre indicatif. Les titres des cours peuvent varier d'un cégep à l'autre.

3.2.4.2 Le nombre de cours en sciences humaines

Le tableau 3.8 présente maintenant le nombre de cours³⁴ associés à chacune des compétences du programme. Le tableau 3.9 nous donne ces mêmes valeurs sous forme de pourcentages. On remarque dans le tableau 3.9 que le nombre total de cours est de 1079. Ce tableau nous permet d'apprécier, d'une part, la grande diversité des cours offerts dans le programme et, d'autre part, un aperçu du poids des disciplines dans l'atteinte des différentes compétences. L'importance d'une discipline dépend du nombre de compétences qui lui est attribué. Un grand nombre de compétences permet en effet à une discipline d'avoir des cours à chacune des quatre sessions du programme.

³⁴. Élaborés un à un dans les cégeps, les cours ont été choisis par les enseignants de chacune des disciplines. En ce sens, ces cours sont dits locaux puisqu'ils portent leur propre nom et leur propre sigle. Une même compétence peut être atteinte par des cours aux contenus apparentés ou encore totalement différents. Par exemple, la compétence 022N peut être atteinte par les cours *Espace mondial*, *La carte du monde*, *Géographie du tourisme*, etc. Trente-sept cours différents en géographie permettent d'atteindre cette compétence.

**Tableau 3.8 : Nombre de cours selon les compétences et les disciplines
dans l'ensemble des cégeps du Québec**

Disciplines	Compétences									
	22K	22L	22M	22N	22P	22Q	22R	22S	22U	Total
Psychologie	8						74	57	17	156
Sociologie				34			67	40	11	152
Histoire		13					69	32	17	131
Administration				40			46	34	7	127
Géographie				37			45	38	5	125
Science politique				50			37	30	7	124
Économie			12				45	20	4	81
Anthropologie				27			31	14	1	73
Multidisciplinaire				2	8	16	7	7	2	42
Sciences humaines				1			8	12	9	30
Civilisations anciennes				4			8	1	1	14
Sc. de la religion				6			5	1		12
Philosophie*				3			7	2		12
Total	8	13	12	204	8	16	446	288	81	1079

Sources : Sobec, mai 2002. Direction générale de l'enseignement et de la recherche, *Données statistiques sur le programme de sciences humaines, admissions et mobilité des étudiants, caractéristiques du programme 300.A0*, Ministère de l'Éducation, mai 2002.

* Discipline autorisée quand elle n'est pas présente dans la formation générale.

**Tableau 3.9 : Pourcentages des cours selon les compétences et les disciplines
dans l'ensemble des cégeps du Québec**

Disciplines	Compétences									
	22K	22L	22M	22N	22P	22Q	22R	22S	22U	Total
Psychologie	100						16,5	19,8	21,0	14,5
Sociologie				16,7			15,0	13,9	13,7	14,1
Histoire		100					15,4	11,1	21,0	12,1
Administration				19,6			10,3	11,8	8,6	11,7
Géographie				18,1			10,1	13,2	6,2	11,5
Science politique				24,5			8,3	10,4	8,6	11,5
Économie			100				10,1	6,9	4,9	7,5
Anthropologie				13,2			6,8	4,7	1,2	6,8
Multidisciplinaire				1,0	100	100	1,5	2,5	2,5	3,9
Sciences humaines				0,5			1,7	4,2	11,1	2,9
Civilisations anciennes				2,0			1,7	0,4	1,2	1,3
Sc. de la religion				2,9			1,1	0,4		1,1
Philosophie				1,5			1,5	0,7		1,1
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Source : Tableau 3.8.

Analysons la place de la géographie dans ces tableaux. Cette discipline n'est pas en reste en ce qui concerne le nombre de cours associés à chacune des compétences du programme. Pour ce qui est de la compétence rattachée au cours d'introduction disciplinaire (022N), la géographie présente 37 cours différents, soit 18,1 % des cours. Elle se situe donc en troisième position derrière la science politique et l'administration. Le nombre de cours qui se rattachent à la compétence d'approfondissement disciplinaire (022R) est de 45; cela représente 10,1 % des cours, ce qui classe la géographie au quatrième rang derrière les disciplines psychologie, histoire et sociologie. Avec un total de 38 cours associés à la compétence d'application disciplinaire (022S), la géographie se situe en troisième position derrière les disciplines psychologie et sociologie pour le nombre de cours correspondant à cette compétence. Enfin, en regard de la compétence d'enrichissement (022U), la géographie dispose de 5 cours sur 81, soit 6,2 % de l'ensemble des cours permettant d'acquérir ladite compétence; elle se situe ici en cinquième position. Notons que cette dernière compétence (022U) explique l'existence du quatrième cours disciplinaire qu'un étudiant peut suivre dans son programme. Ce cours est en effet généralement attribué à des disciplines « porteuses de profil », c'est-à-dire des disciplines donnant une orientation plus spécifique au profil. Comme c'est notamment le cas avec le *profil individu* en sciences humaines, la psychologie a généralement plus de cours dans ce profil.

Retenons finalement que dans cette réforme par compétences, les cours de géographie passent de 8 à 125, toutes compétences confondues. Bien que cette discipline soit présente dans les quatre niveaux de compétences, elle présente un nombre limité de cours pour ce qui est de la compétence d'enrichissement disciplinaire.

3.2.4.3 Les cours en géographie

Intéressons-nous maintenant aux cours locaux³⁵ de géographie et ce, pour les quatre niveaux de compétences. Nous avons au tableau 3.10 les titres des cours par compétences. Ils sont classés à partir des huit cours ministériels de géographie retenus par la réforme de 1991. Nous nous sommes servis de ces cours ministériels comme de cours de référence puisque, dans bien des cas, leurs descriptifs ont aidé à la création des cours élaborés par compétences.

³⁵. Construits un à un dans chacun des cégeps, les cours ont été choisis par les enseignants. Par exemple, au Collège de Rosemont, le cours correspondant à la compétence d'initiation disciplinaire 022N est *Espace mondial 320-013-R0*; au Collège Saint-Laurent, cette compétence est atteinte par le cours *Géographie mondiale 320-103-ST*. Dans d'autres cégeps, cette dernière compétence est atteinte par le cours *Milieu touristique*.

Tableau 3.10 : Classification des cours locaux par compétence et selon la ressemblance avec les cours de référence ministériels de 1991

Cours de référence ministériels 1991	Compétence 022N (introduction) Titre des cours	Compétence 022R (approfondissement) Titre des cours	Compétence 022S (application) Titre des cours	Compétence 022U (enrichissement) Titre des cours
<ul style="list-style-type: none"> • La carte du monde. 	<ul style="list-style-type: none"> • À la découverte de la Terre. • Carte du monde (2). • Découverte du monde. • Géographie du monde. • Géographie mondiale. • Géographie : la carte du monde (2). • Initiation à la carte du monde. • Initiation à la géographie mondiale. • Introduction to the Geography of the World. • La carte du monde. • Le tour du monde. • Les espaces mondiaux. • L'espace mondial. • Régions du monde (2). • Un monde à la carte. • Géographie 1 : apport de la géographie physique et humaine à l'étude du monde actuel. • World Geography. • World : Land and People. 	<ul style="list-style-type: none"> • L'organisation géographique de l'espace mondial. 	<ul style="list-style-type: none"> • Espace mondial. • Régions et États du monde. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Défis de notre planète 	<ul style="list-style-type: none"> • Défis de notre planète (2). • Géographie et défis mondiaux. 	<ul style="list-style-type: none"> • Défis de la planète (2). • Défis de notre planète. • Défis géographiques mondiaux. • Enjeux de la planète. • Enjeux géographiques du XXI^e siècle. • Geography of World Development. • Global Challenge. • Les grands enjeux géographiques contemporains. • Planetary Challenge. 	<ul style="list-style-type: none"> • Défis de la planète (2). • Défis mondiaux et régionaux. • Géographie : les défis de notre planète. • Enjeux géographiques. • Dynamique des espaces géographiques. • Dynamics of Space. 	<ul style="list-style-type: none"> • Défis de la planète. • Les grands enjeux contemporains

Cours de référence ministériels 1991	Compétence 022N (introduction) Titre des cours	Compétence 022R (approfondissement) Titre des cours	Compétence 022S (application) Titre des cours	Compétence 022U (enrichissement) Titre des cours
<ul style="list-style-type: none"> Espace régional 	<ul style="list-style-type: none"> Exploration géographique régionale. 	<ul style="list-style-type: none"> Espace régional. Geography of a Region. L'espace des Amériques. Regional Geography. 	<ul style="list-style-type: none"> Espace régional. Espaces régionaux. Géographie régionale. Géographie de l'ALÉNA. 	<ul style="list-style-type: none"> Espace régional.
<ul style="list-style-type: none"> Espace québécois 		<ul style="list-style-type: none"> Espace mauricien et québécois. Géographie humaine du Québec. Géographie : l'espace québécois. Le Québec : dynamique régionale. L'espace québécois. 	<ul style="list-style-type: none"> Espace québécois. Géographie du Québec. Géographie : études régionales du Québec. Le Québec et ses régions. L'espace québécois. 	
<ul style="list-style-type: none"> Géographie du tourisme 	<ul style="list-style-type: none"> Milieux touristiques. 	<ul style="list-style-type: none"> Espace touristique. Géographie et tourisme. Geography of Recreation. Geography of Tourism. 	<ul style="list-style-type: none"> Géographie du tourisme. Géographie du voyage. Géographie et tourisme. Geography of Tourism. La géographie au service des voyageurs. 	
<ul style="list-style-type: none"> Espace urbain 	<ul style="list-style-type: none"> Espace urbain. Introduction to Geography : Regions and Cities. Urban Planning. 	<ul style="list-style-type: none"> Espace urbain. Géographie : villes du monde. L'espace urbain. 	<ul style="list-style-type: none"> Espace urbain. L'espace urbain. The City : Urban Geography. Urban Geography. 	
<ul style="list-style-type: none"> L'environnement bio-physique 	<ul style="list-style-type: none"> Géographie et environnement. 	<ul style="list-style-type: none"> Environmental Geography. Environmental geography : Quebec/Canada. État de notre planète. 	<ul style="list-style-type: none"> Environnement et développement. Terre, écosystèmes et êtres humains. 	

Cours de référence ministériels 1991	Compétence 022N (introduction) Titre des cours	Compétence 022R (approfondissement) Titre des cours	Compétence 022S (application) Titre des cours	Compétence 022U (enrichissement) Titre des cours
<ul style="list-style-type: none"> Géographie culturelle et politique 	<ul style="list-style-type: none"> Géographie politique et culturelle. Populations et territoires. Territoires d'ici et d'ailleurs. 	<ul style="list-style-type: none"> Cultural and Political Geography. Culture et territoire. Géographie culturelle et politique. Géopolitique. A Global Village Divided 	<ul style="list-style-type: none"> Géographie culturelle et politique. Géopolitique des groupes minoritaires. Géopolitique 1 : apport de la géographie à l'étude du monde actuel. Montréal : espace culturel et politique. 	<ul style="list-style-type: none"> Défis de notre planète : enjeux géopolitiques.
<ul style="list-style-type: none"> Géographie générale 	<ul style="list-style-type: none"> Géographie (initiation). Initiation à la géographie humaine. Introduction à la géographie. Introduction to Geography. 	<ul style="list-style-type: none"> Géographie (approfondissement) 	<ul style="list-style-type: none"> Application en géographie. Géographie (application). 	<ul style="list-style-type: none"> Projet en géographie.
<ul style="list-style-type: none"> Méthode/ techniques 		<ul style="list-style-type: none"> La cybergéographie 	<ul style="list-style-type: none"> Système d'information géographique. Maps and Mapping. 	

Dans la compétence d'introduction disciplinaire (022N ou *Discerner l'apport de connaissances disciplinaires à la compréhension du phénomène humain*), nous avons associé 20 titres sur 37 au cours de référence *La carte du monde*. Nous en avons 4 dans la catégorie *Géographie générale* et trois dans chacune des catégories de référence suivantes : *Défis de notre planète*, *Espace urbain* et *Géographie culturelle et politique*. Enfin, on retrouve un titre pour les catégories suivantes : *Espace régional*, *Espace québécois*, *Géographie du tourisme* et *L'environnement biophysique*.

Dans la compétence d'approfondissement disciplinaire (022R ou *Approfondir des connaissances disciplinaires sur le phénomène humain*), nous avons associé 10 titres sur 37 dans la catégorie de référence *Défis de notre planète* et 5 dans les

catégories *Espace québécois* et *Géographie culturelle et politique*. Nous avons 4 titres dans chacune des deux catégories *Espace régional* et *Géographie du tourisme*. Les catégories *Géographie urbaine* et *L'environnement biophysique* comportent chacune trois titres. Enfin, nous avons un titre dans chacune des catégories suivantes : *La carte du monde*, *Géographie générale* et *Méthodes et techniques*.

Dans la compétence d'application disciplinaire (22S ou *Appliquer à la compréhension du phénomène humain, dans des situations concrètes, des notions complémentaires*), on retrouve 7 titres dans la catégorie *Défis de la planète*, 5 titres dans les catégories *Géographie du tourisme* et *Géographie du Québec*, et 4 titres dans les catégories *Espace régional*, *Géographie urbaine* et *Géographie culturelle et politique*. Les catégories de cours *La carte du monde*, *L'environnement biophysique*, *Géographie générale* et *Méthodes et techniques*, comportent chacune deux titres de cours. À la quatrième et dernière compétence disciplinaire, la compétence d'enrichissement (022U ou *Réaliser une production contribuant à l'enrichissement de ses connaissances disciplinaires*), peuvent être associés 2 titres de cours dans la catégorie *Défis de notre planète* et 1 titre dans les catégories *Espace régional*, *Géographie générale* et *Géographie culturelle et politique*.

Le tableau 3.11 présente le nombre et le pourcentage de ces différents cours locaux classés par compétence et par cours de référence. Nous pouvons remarquer dans la compétence d'introduction disciplinaire une concentration des titres de cours locaux (54 %) qui appartiennent à la catégorie de référence du cours *La carte du monde*. La catégorie de référence *Défis de notre planète* se retrouve en première place pour le nombre de titres avec respectivement 27 % dans la compétence 022R, 19 % dans la compétence 022S et 40 % dans la compétence 022U. Les titres de la catégorie de référence *Espace québécois* représentent 13,5 % des titres associés aux

compétences 022R et 022S. Le cours de référence *Géographie du tourisme* contient 11 % des titres de la compétence 022R et 13 % de ceux de la compétence 022S. Le cours de référence *Géographie culturelle et politique* présente respectivement 13,5 %, 11 % et encore 11 % des titres des compétences 022R, 022S et 022U (compétence d'enrichissement disciplinaire). Enfin, signalons la place du cours de référence *Espace régional*, qui représente 11 % des titres associés aux compétences 022R et 022R; ce cours comporte aussi 20 % des titres associés à la compétence d'enrichissement disciplinaire 022U.

Tableau 3.11 : Nombre de cours locaux par compétence et selon la correspondance avec les cours ministériels de 1991

Cours de références ministériels 1991	Compétence 022N Cours locaux		Compétence 022R Cours locaux		Compétence 022S Cours locaux		Compétence 022U Cours locaux	
	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>La carte du monde</i>	20	54,1	1	2,6	2	5,4		
<i>Défis de notre planète</i>	3	8,1	11	28,9	7	18,9	2	40,0
<i>Espace régional</i>	1	2,7	4	10,5	4	10,8	1	20,0
<i>Espace québécois</i>	1	2,7	5	13,4	5	13,5		
<i>Géographie du tourisme</i>	1	2,7	4	10,5	5	13,5		
<i>Espace urbain</i>	3	8,1	3	7,8	4	10,8		
<i>L'environnement biophysique</i>	1	2,7	3	7,8	2	5,4		
<i>Géographie culturelle et politique</i>	3	8,1	5	13,5	4	10,8	1	20,0
<i>Géographie générale</i>	4	10,8	1	2,6	2	5,4	1	20,0
<i>Méthodes/ techniques</i>			1	2,6	2	5,4		
Total	37	100	38	100	37	100	5	100

Source : Sobec, mai 2002. Direction générale de l'enseignement et de la recherche, *Données statistiques sur le programme de sciences humaines, admissions et mobilité des étudiants, caractéristiques du programme 300.A0*, Ministère de l'Éducation, mai 2002.

3.3 Conclusion

Dès les premières années des cégeps, la discipline géographie propose elle aussi un programme d'orientation universitaire. Suite à un long processus de consultation (1984-1991), le ministère de l'Éducation met fin, en sciences humaines, aux différents programmes structurés de façon disciplinaire. Il crée un programme unique en sciences humaines et retient trois cours disciplinaires obligatoires au programme, soit l'histoire, la psychologie et l'économie. La période 1993-2001 est marquée par des changements administratifs et pédagogiques avec la mise en place de l'approche programme et de l'approche par compétence.

Dans ce contexte, la géographie perd progressivement de l'importance. Elle n'est pas reconnue comme discipline obligatoire au programme, le nombre de cours de géographie offerts a été réduit et enfin, la majorité de ceux-ci sont des cours de compétences d'introduction disciplinaire, c'est-à-dire des compétences de premier niveau de savoir. Cette situation nous laisse songeur quant à la reconnaissance de l'utilité des savoirs géographiques et de leur contribution aux savoirs fondamentaux.

Au fil des changements administratifs et pédagogiques demandés par le ministère de l'Éducation, les enseignants de géographie ont réfléchi sur le rôle de la discipline et apporté des changements aux curriculums des cours. Toutefois, malgré le travail de révision de ces cours, nous croyons que les changements apportés n'ont fait que diminuer l'intérêt des étudiants pour la connaissance du territoire et la compréhension des réalités géographiques de leur milieu.

CHAPITRE IV

LE DÉCLIN DE LA GÉOGRAPHIE AU COLLÉGIAL VU PAR LES ENSEIGNANTS DES CÉGEPS

Ce quatrième chapitre présente l'analyse des données des questionnaires et celle des entrevues. Rappelons que l'objectif général de cette recherche est de retracer l'évolution de la place de la géographie dans les cégeps et de comprendre pourquoi cette discipline a été progressivement mise à l'écart. La première partie de ce chapitre est consacrée à l'analyse des données du questionnaire auquel 18 enseignants de géographie, issus d'autant de cégeps du Québec, ont répondu. L'information provenant de ce questionnaire permettra de présenter l'évolution de cette discipline depuis la réforme de 1993, laquelle vient accentuer le déclin de cette matière dans le contexte des cégeps. La deuxième partie présentera certaines informations plus qualitatives provenant d'entrevues en profondeur destinées à montrer la perception des enseignants de géographie au sujet de certains des principaux enjeux auxquels la discipline est confrontée.

4.1 Résultats de l'analyse des questionnaires

Les résultats de l'analyse des questionnaires se structurent autour de cinq sections : le profil des répondants, le portrait des cours et des effectifs étudiants, l'évolution des cours de géographie depuis 1993, la problématique particulière du cours *Espace québécois* et le rôle de l'éducation géographique au collégial. Ces

données permettent de dresser un bilan de l'évolution de l'offre des cours de géographie suite aux réformes de 1993 et de 2002. Nous voulons ainsi connaître les raisons qui ont motivé les enseignants à faire des choix dans ce processus de réformes. Ces données permettront aussi de mieux saisir comment les enseignants voient le rôle éducatif de la géographie.

4.1.1 Les effectifs, le statut et les années d'expérience des professeurs

Les premières données nous renseignent sur les enseignants de l'échantillon, notamment sur leurs effectifs, leur statut et leur expérience (tableau 4.1). Dans l'ensemble des 18 cégeps dans lesquels œuvrent les enseignants qui ont répondu au questionnaire, nous avons un total de 52 enseignants de géographie, parmi lesquels 30 sont permanents (57,7 %) et 22 ne le sont pas (42,3 %).

Tableau 4.1 : Profils des enseignants dans les 18 cégeps couverts par l'enquête en 2005-2006

Statut	Nombre	Pourcentage	Nombre d'années d'expérience en moyenne
Permanent	30	57,7%	22,4
Non permanent	22	42,3%	6,0
Total	52	100,0%	

La répartition du nombre total des professeurs de géographie varie entre zéro enseignant (Cégep de Sept-Îles)³⁶ et sept professeurs (Cégep de Sherbrooke) – soit cinq permanents et deux non permanents. Les moyennes sont respectivement de 1,7 enseignant permanent et 1,2 enseignant non permanent par cégep. La répartition des professeurs non permanents varie entre zéro (Cégep de Matane) et trois

³⁶. Il n'y plus d'enseignant de géographie dans ce cégep depuis deux ans. C'est un professeur d'histoire qui a complété le questionnaire.

(Rimouski). Nous avons neuf cégeps qui ont un enseignant non permanent et cinq cégeps qui ont deux enseignants de cette catégorie.

L'ancienneté des enseignants permanents varie entre 12 et 33 années, la moyenne étant de 22,4 années. Quatorze répondants ont plus de 25 années de travail comme enseignants au cégep. L'ancienneté des enseignants non permanents varie d'une année à 13,5 années, la moyenne étant de 6 années.

Nous avons voulu savoir si des enseignants donnaient des cours dans un autre programme; on en a compté cinq. Il y en a un au Cégep de Drummondville qui enseigne au programme de *Techniques de la logistique et du transport (410.A0)*, un autre au Cégep de Matane, qui enseigne en *Techniques d'urbanisme (222.A0)*, deux au Cégep de Rimouski, qui enseignent dans le programme de *Sciences, lettres et arts (700.A0)*, et un dernier au Cégep Montmorency à Laval, qui enseigne en *Techniques de tourisme (414. A0)*.

4.1.2 Les cours de géographie et les effectifs étudiants

Le tableau 4.2 ci-dessous nous montre un portrait des cours offerts et du nombre d'étudiants qui les suivent et ce, pour chacun des cours de notre échantillon. On peut voir que le cours Carte du monde a été suivi par 4639 des 7018 étudiants ayant suivi des cours de géographie au collégial en 2005-2006. Cela représente donc 66 % des effectifs.

Tableau 4.2 : Cours et effectifs étudiants - Programme de sciences humaines - Automne 2005 -Hiver 2006

Titre du cours	Nombre d'étudiants	Nombre de groupes	Pourcentage d'étudiants	Nombre de cégeps qui offrent le cours
<i>Carte du monde</i> ³⁷	4639	140	66,0%	18
<i>Défis de la planète</i> ³⁸	750	30	10,6%	13
<i>Géographie du tourisme</i> ³⁹	566	17	8,1%	7
<i>Géographie du Québec</i> ⁴⁰	349	14	5,0%	7
<i>Géographie culturelle et politique</i> ⁴¹	290	10	4,1%	3
<i>Géographie urbaine</i> ⁴²	265	8	4,0%	3
<i>Régions et États du monde</i>	84	3	1,0%	1
<i>Géographie de l'ALÉNA</i>	60	2	1,0%	1
<i>Système d'information géographique</i>	15	1	0,2%	1
Total	7018	225	100%	

N=18

Source : Enquête par questionnaire.

Carte du monde est le seul cours qui soit donné dans tous les cégeps de notre échantillon. Un nombre important d'étudiants le suivent. Vient ensuite le cours Défis de la planète, qui est donné dans 13 cégeps et qui est suivi par 750 étudiants (11 % des effectifs). En troisième place, le cours Géographie du tourisme, offert dans 7 cégeps, est suivi par 566 étudiants, soit 8 % des effectifs. Le cours Géographie du Québec est aussi offert dans 7 cégeps et est suivi par 349 étudiants, soit 5% des

³⁷. Nous avons regroupé sous ce titre les cours dits d'introduction. Chacun des cégeps peut avoir donné un titre différent à ces cours. Nous avons 7 titres différents pour ces cours: *La carte du monde*, *Introduction to the Geography of the World*, *Découverte du monde*, *Territoires d'ici et d'ailleurs*, *Un monde à la carte*, *Géographie du monde contemporain* et *Géographie du monde*.

³⁸. Sous ce titre, nous avons regroupé les cours suivants : *Enjeux géographiques*, *Géographie et environnement*, *Geography of World Development*, *Les défis de notre planète*, *Avenir de la planète*, *Enjeux géographiques du XXI^e siècle*, *Défis géographiques mondiaux*, *Enjeux géographiques*.

³⁹. Nous retrouvons aussi ce cours sous le titre *Espaces touristiques*.

⁴⁰. Nous avons regroupé ici les titres suivants : *Québec : dynamique régionale*, *Québec et ses régions*, *Espace régional* et *L'espace québécois*.

⁴¹. Nous avons regroupé sous ce titre les cours suivants : *Cultural and Political Geography*, *Géopolitique des groupes minoritaires* et *Géopolitique*.

⁴². Sous ce titre nous avons regroupé les cours suivants : *La ville : dynamique et enjeux*, *Ville et urbanisation* et *Montréal, espace culturel et politique*.

effectifs. Les cinq autres cours sont offerts par un nombre réduit de cégeps et sont suivis par peu d'étudiants.

Les données du tableau 4.3 présentent la répartition des étudiants qui suivent des cours complémentaires ou des cours de service en géographie.

Tableau 4.3 : Cours complémentaires et cours de service - Automne 2005 et Hiver 2006

Titre du cours	Étudiants	Groupes	Pourcentage des étudiants	Nombre de cégeps
<i>Géographie du tourisme</i> ⁴³	532	17	44	7
<i>Catastrophes naturelles</i> ⁴⁴	195	5	16	2
<i>Défis de la planète</i> ⁴⁵	186	7	15	4
<i>La carte du monde</i> ⁴⁶	160	5	13	4
<i>Système de l'environnement 1 et 2</i> ⁴⁷	80	2	7	1
<i>Le milieu atmosphérique</i>	35	2	3	1
<i>Géographie du Québec</i> ⁴⁸	20	1	2	1
<i>Le milieu physique</i> ⁴⁹	14	1	1	1
Total	1222	40	100	

Source : Enquête par questionnaire.

Ce tableau indique que 1222 étudiants ont suivi des cours complémentaires ou des cours de service aux sessions d'automne 2005 et d'hiver 2006. Le cours *Géographie du tourisme*, qui a été dispensé dans 7 cégeps, a été suivi par 532 étudiants, ce qui représente 44 % des effectifs. Les cours *Défis de la planète* (4 cégeps), *Catastrophes naturelles* (2 cégeps) et *La carte du monde* (1 cégep)

⁴³. Nous retrouvons ce cours sous les titres : *Espace touristique mondial*, *Voyages et voyageurs* et *Tourisme et voyage : une approche géographique*.

⁴⁴. Nous avons regroupé sous ce titre un autre cours intitulé : *L'homme et les catastrophes*.

⁴⁵. Sous ce titre, nous avons regroupé les cours : *Les grands défis humains*, *Défis de notre planète*, *État de la planète*, *Enjeux géographiques* et *Avenir de la planète*.

⁴⁶. On retrouve aussi ce cours sous le titre *Introduction to the Geography of the World*.

⁴⁷. Programme de baccalauréat international du Cégep F.-X. Garneau.

⁴⁸. Programme géomatique du Collège Ahuntsic.

⁴⁹. Programme Techniques d'urbanisme du Cégep Matane.

représentent respectivement 16 %, 15 % et 13 % des étudiants. Enfin, les cours *Système de l'environnement 1 et 2* (1 cégep), *Le milieu atmosphérique* (1 cégep), *Géographie du Québec* (1 cégep) et *Le milieu physique* (1 cégep) se partagent 13 % du reste des étudiants. En ce qui concerne les cours complémentaires, nous ne pouvons ici que souligner la place importante du cours *Géographie du tourisme*, le seul à être offert par un nombre significatif de cégeps, mais qui ne correspond même pas à la moitié des cégeps de notre échantillon.

4.1.3 Les cours de géographie depuis les réformes de 1993 et 2002

Comme nous l'avons souligné dans le chapitre précédent, les réformes de 1993 et de 2002 ont été des périodes de révision des programmes au collégial. En sciences humaines, on a introduit trois nouveaux cours multidisciplinaires⁵⁰ de même que revu l'ensemble des cours selon l'approche par compétence. Dans la majorité des cas, on a créé de nouveaux profils et de nouvelles grilles de cours. Dans ce contexte, nous avons voulu savoir comment la géographie s'est inscrite dans ces changements.

En ce qui concerne la participation aux cours multidisciplinaires, les enseignants de géographie donnent des cours multidisciplinaires dans 14 des 17 cégeps de notre échantillon. En ce qui concerne la réorganisation des grilles de cours en sciences humaines, 95 % des répondants ont signalé que les enseignants de géographie ont participé à la réorganisation des grilles de cours en sciences humaines et revu l'offre des cours de géographie. Dans cette dynamique, nous avons demandé

⁵⁰ Ces cours sont : *Initiation pratique à la méthodologie en sciences humaines*, *Méthodes quantitatives* et *Démarche d'intégration des acquis en sciences humaines*. Ces cours sont multidisciplinaires et, par conséquent, ils peuvent être donnés par toutes les disciplines de sciences humaines.

aux répondants de nous présenter les changements encourus pour l'enseignement de la géographie en tant que discipline à la suite de cette réorganisation.

Le tableau 4.4 ci-dessous dresse un bilan de l'évolution de l'offre des cours de géographie en sciences humaines entre 1993 et 2002. La deuxième colonne nous indique le nombre de cours de géographie qui étaient dispensés avant 1993⁵¹. Cette année-là, la moyenne de cours dispensés était alors de 4,1 par cégep. La dernière colonne nous indique le nombre de cours qui sont restés suite aux réformes; la moyenne des cours dispensés est passée à 3,2 cours par cégep, soit une perte d'environ un cours par cégep. La troisième colonne indique le nombre de cours retranchés de l'offre. Un total de 24 cours a été retiré, donnant ainsi une moyenne de 1,7 cours retiré par cégep. La quatrième colonne indique le nombre de nouveaux cours qui ont été ajoutés durant cette période, qui est au total de 13.

⁵¹. Dans certains cas, les données n'étaient pas disponibles. Quelques enseignants ayant complété le questionnaire ne connaissaient pas le passé de la discipline dans leur cégep. Le Cégep Gérard-Godin n'a par ailleurs ouvert ses portes qu'en 1999.

Tableau 4.4 : Évolution de l'offre des cours entre 1993 et 2002 dans le programme de sciences humaines dans les cégeps du Québec (N=18)

Cégep	Nb. de cours avant 1993	Nb. de cours enlevés	Ajout de nouveaux cours	Nb. de cours après 2002
Ahuntsic	4	-1	0	3
Champ. St-Law	4	0	0	4
Drummondville	5	-3	1	3
F.X. Garneau	8	-5	0	3
Gérald-Godin	ne s'app. pas	ne s'app. pas	ne s'app. pas	(2)
Maisonneuve	4	0	1	5
Matane	n.d	n.d	n.d	(3)
Rimouski	5	-3	1	3
Sainte-Foy	3	-1	1	3
St-Hyacinthe	3	-1	1	4
St-Jérôme	n.d	n.d	n.d	(4)
St-Laurent	5	-3	1	3
Sept-Îles	1	-1	0	0
Sherbrooke	3	-1	2	4
Sorel	3	-1	1	3
Vieux-Montréal	4	-1	1	4
Lionel-Groulx	3	-1	1	3
Montmorency	6	-2	2	6
Moyenne	4,1	1,7		3,2
Total	62	24	13	51

() Cours non comptabilisés.

Source : Enquête par questionnaire.

Nb. : nombre; n.d. : non déterminé.

Dans ce processus de réorganisation de l'offre des cours, on remarque que dans certains cas, des cours ont été éliminés ou remplacés. Le bilan des cours offerts est le suivant : moins de la moitié des cégeps étudiés (7) gardent le même nombre de cours alors que les autres ont connu des baisses comprises entre 1 et 3 cours. Quels cours seront supprimés ? Le cours *Espace québécois* est celui qui a été le plus souvent retiré. En effet, sur les 11 cégeps qui offraient ce cours, sept l'ont retiré. Le cours *Espace urbain* est enlevé de trois des quatre cégeps qui l'offraient. Ensuite, vient le cours *Défis de la Planète* avec deux retraits. Enfin, plusieurs cours spécifiques sont retirés dans chacun des cégeps.

Tableau 4.5 : Cours de géographie ayant disparu de l'offre générale des cours 1993-2002

Titre du cours	Cégep	Nombre de retraits par cégep	Pourcentage de cours retirés	Nombre de cégeps qui offraient ce cours	Pourcentage selon le nombre de cégeps
<i>Espace québécois</i>	Ahuntsic Drummondville F.-X. Garneau Rimouski Sainte-Foy Saint-Laurent Sorel Lionel-Groulx	7	29,2 %	11	64 %
<i>Espace urbain</i>	Rimouski Saint-Laurent Montmorency	3	13 %	4	75 %
<i>Défis de la planète</i>	Rimouski Sherbrooke	2	8 %	11	18 %
<i>Espace régional</i>	F.X. Garneau	1	4 %	3	33 %
<i>La carte du monde</i>	Sept-Îles	1	4 %	14	7 %
<i>Géographie de l'Europe</i>	Saint-Hyacinthe	1	4 %	1	100 %
<i>Grandes attractions touristiques</i>	F.-X. Garneau	1	4 %	1	100 %
<i>Géographie des transports</i>	F.-X. Garneau	1	4 %	1	100 %
<i>Géographie économique</i>	Drummondville	1	4 %	1	100 %
<i>Les outils de la géographie</i>	F.-X. Garneau	1	4 %	1	100 %
<i>Cartographie</i>	Saint-Laurent	1	4 %	1	100 %
<i>Espace biophysique</i>	Vieux-Montréal	1	4 %	1	100 %
<i>Milieu physique</i>	Montmorency	1	4 %	2	50 %
<i>Reliefs terrestres</i>	F.-X. Garneau	1	4 %	1	100 %
<i>Climatologie et météorologie</i>	Drummondville	1	4 %	1	100 %

Source : Enquête par questionnaire.

Le tableau suivant nous indique maintenant les cours qui ont été ajoutés durant cette période.

Tableau 4.6 : Intégration de nouveaux cours de géographie entre 1993 et 2002

Titre des cours	Cégep	Nombre
<i>Défis de la planète</i>	Sainte-Foy Saint-Hyacinthe Vieux-Montréal Matane	3 (1)
<i>Carte du monde</i>	Drummondville	1
<i>Géographie politique et culturelle</i>	Maisonneuve	1
<i>Espace régional</i>	Rimouski Saint-Jérôme	1 (1)
<i>Géopolitique des groupes minoritaires</i>	Saint-Laurent	1
<i>Défis géographiques mondiaux</i>	Sherbrooke	1
<i>Régions et États du monde</i>	Sherbrooke	1
<i>Enjeux géographiques</i>	Sorel	1
<i>Géographie de l'ALÉNA</i>	Lionel-Groulx	1
<i>Système d'information géographique</i>	Montmorency	1
<i>L'homme et les catastrophes</i>	Montmorency	1
<i>Québec et ses régions</i>	Matane	(1)
<i>Villes et urbanisation</i>	Matane	(1)
<i>Avenir de la planète</i>	Matane	(1)
<i>Espace urbain</i>	Saint-Jérôme	(1)

() Données incomplètes pour 1993.

Source : Enquête par questionnaire.

Deux tendances se dégagent de l'intégration de nouveaux cours de géographie. Les cours à contenu régional, tels l'*Espace québécois*, ont été remplacés par d'autres cours qui ont un contenu à thématique générale et une échelle d'analyse mondiale – comme les cours suivants : *Défis de la planète*, *Carte du monde*, *Géographie politique et culturelle*, *Défis géographiques mondiaux*, *Régions et États du monde*, *Enjeux géographiques*. Puis, d'autres cours dont les champs d'intérêt sont plus spécifiques ont été ajoutés; c'est le cas de *Géopolitique des groupes minoritaires*, *Géographie de l'ALÉNA*, *L'homme et les catastrophes*, *Système d'information géographique*, *Villes et urbanisation* et *Espace urbain*.

La réorganisation de l'offre des cours donne aussi l'occasion aux enseignants de construire de nouveaux cours et/ou d'actualiser certains d'entre eux. Cette actualisation s'est accompagnée, dans certains cas, d'un changement de titre. Le tableau 4.7 donne l'évolution des titres de ces cours révisés. Le cours *Géographie du tourisme* est le cours le plus stable dans son appellation : huit fois sur neuf, il conserve le même titre. Le cours *La carte du monde* va connaître dans cinq cas sur sept un changement de titre. Le cours *Défis de la planète* change de nom dans six cas, mais son titre reste inchangé dans deux autres cas. Le cours *Espace québécois* garde dans deux cas le même nom et un changement a lieu dans deux autres cas. Le cours *Espace urbain* voit son intitulé être modifié dans trois cas et rester le même dans un cas. Enfin, le cours de *Géographie politique et culturelle* change de nom dans deux cas.

Retenons que dans 21 cas, on a choisi de changer le titre des cours et que dans 21 autres cas, on a décidé de garder le même nom. Le cours *Géographie du tourisme* est celui qui va subir le moins de changements de nom. Les cours *La carte du monde* et *Défis de la planète* sont par contre ceux dont les noms vont être les plus souvent changés.

Tableau 4.7 : Évolution des titres des cours entre 1993 et 2002

Titre avant la réforme 1993	Nouveau titre	Nombre de cégeps qui gardent le même titre	Nombre de cégeps qui changent le titre
<i>Géographie du tourisme</i>	<i>Espaces touristiques</i>	8	1
<i>La carte du monde</i>	<i>Introduction to the Geography of the World</i> <i>Découverte du monde</i> <i>Un monde à la carte</i> <i>Géographie mondiale</i> <i>Géographie du monde</i>	7	5
<i>Défis de la planète</i>	<i>Géographie et environnement</i> <i>Geogr. of the World Development</i> <i>Enjeux géographiques du XX^e siècle</i> <i>Avenir de la planète</i> <i>Défis géographiques mondiaux</i> <i>Enjeux géographiques</i>	2	6
<i>Espace québécois</i> <i>Espace régional</i>	<i>Caractéristiques géographiques du Québec</i> <i>Québec : dynamique régionale</i>	2	2
<i>Espace urbain</i>	<i>Intro. to the Regions and Cities</i> <i>La ville : dynamique et enjeux</i> <i>Villes et urbanisation</i>	1	3
<i>Géographie politique et culturelle</i> <i>Cultural and Political Geography</i>	<i>Géopolitique</i> <i>Géopol. des groupes minoritaires</i>	1	2

Source : Enquête par questionnaire.

4.1.4 Le cas du cours *L'espace québécois*

Nous avons vu au tableau 4.5 que le cours *Espace québécois* est le cours qui a été le plus souvent retiré de la grille des cours offerts : 7 des 11 cégeps qui l'offraient ne le donnent plus. Nous allons maintenant nous intéresser plus particulièrement à la situation de ce cours. Nous avons demandé aux répondants pourquoi on avait décidé de retirer ce cours. Cette question comprenait cinq choix de réponses que l'on pouvait commenter. Le tableau 4.8 présente les résultats obtenus.

Tableau 4.8 : Raisons du retrait du cours L'espace québécois

Choix de réponses	N=11	Explications
Il était peu pertinent en regard des compétences ciblées par le programme.	2	<ul style="list-style-type: none"> • Convient peu aux cinq profils d'études en sciences humaines. Clientèle insuffisante pour le cours complémentaire.
Il était moins populaire chez les étudiants.	4	<ul style="list-style-type: none"> • Il ne reste qu'un seul groupe par année. Hiver 2006 = 12 élèves.
Il était moins pertinent en regard du phénomène de mondialisation.	2	<ul style="list-style-type: none"> • On vise une ouverture sur le monde. Au secondaire, il y a un cours Canada-Québec. • La direction en a décidé ainsi en raison de la décroissance de clientèle.
Il était peu intéressant à enseigner.	0	
Autres raisons.	2	<ul style="list-style-type: none"> • Obligation de réduire l'offre. Avons choisi le cours <i>Espace régional</i> qui est plus ou moins équivalent. • La direction privilégie un titre de cours par niveau d'apprentissage.

Source : Enquête par questionnaire.

Trois types de raisons sont évoqués pour expliquer le retrait de ce cours. Premièrement, sa faible popularité auprès des étudiants.

- « Il ne reste qu'un seul groupe par année. Hiver 2006 = 12 élèves. » Cégep de Maisonneuve.
- « Clientèle insuffisante. » Cégep F.X. Garneau, Cégep de Saint-Laurent, Cégep de Sorel.
- « La direction en a décidé ainsi en raison de la décroissance de la clientèle. » Cégep de Rimouski.

Deuxièmement, le manque de correspondance avec les nouvelles visées éducatives du programme, c'est-à-dire une visée d'ouverture sur le monde. (Voir les objectifs du programme en appendice D.)

- « Convient peu aux cinq profils d'études en sciences humaines. » Cégep F.X. Garneau.
- « On vise une ouverture sur le monde. » Cégep de Drummondville.

Troisièmement, l'élimination de ce cours est le résultat des contraintes administratives et pédagogiques du programme.

- « La direction privilégie un titre de cours par niveau d'apprentissage. »
Cégep de Sainte-Foy.

Soulignons que dans les commentaires, « la direction » aurait eu un rôle dans ce processus de réorganisation des programmes en ne laissant pas vraiment le choix des cours à élaguer.

Pour en savoir plus sur la situation de ce cours, nous avons demandé aux personnes interrogées si elles étaient d'accord pour remplacer l'un de leurs cours par le cours *L'espace québécois*. Le tableau 4.9 nous donne les réponses suivantes. Parmi les 14 enseignants qui ont répondu à cette question, un s'est déclaré d'accord, cinq considèrent que cela ne s'applique pas puisqu'ils offrent déjà ce cours, et huit des répondants ne sont pas du tout d'accord pour remplacer un cours déjà existant par le cours *Espace québécois*. Les commentaires de ces derniers recoupent les commentaires précédents à propos de ce cours, soit le fait que celui-ci ne soit pas populaire, mais aussi la nette tendance à favoriser l'étude de la géographie à l'échelle de la planète.

Tableau 4.9 : Réactions des répondants à l'idée de remplacer un de leurs cours par le cours *L'espace québécois*

Réponses	N=14	Commentaires
Tout à fait d'accord	1	
Pas du tout d'accord	8	<ul style="list-style-type: none"> • Nous privilégions l'échelle mondiale. • Nous concentrons nos apprentissages sur l'ensemble de la planète. • [Ce cours] ne cadre pas dans les profils des nouveaux programmes. • L'avenir de ce cours n'est pas assuré.
Ne s'applique pas	5	

Source : Enquête par questionnaire.

4.1.5 L'éducation citoyenne et l'éducation géographique

Comme le monde de l'éducation a de plus en plus intégré les valeurs citoyennes, nous avons voulu savoir si de telles valeurs incarnées par la notion d'éducation citoyenne faisaient partie des préoccupations des enseignants de géographie au collégial. Dans cette même perspective, nous avons voulu déterminer comment les enseignants voyaient la place de l'éducation géographique au Québec. Ces sujets ont fait l'objet de questions ouvertes.

4.1.5.1 L'éducation citoyenne

Nous avons eu 11 enseignants sur 18 qui ont répondu à la question : Est-ce que vous intégrez des notions d'éducation à la citoyenneté dans vos cours ? On demandait d'indiquer les notions principales. Les notions ont été regroupées en 4 grandes catégories de réponses. La première catégorie, *L'autre et l'identitaire*, comporte les notions éducatives d'ordre anthropologique. La deuxième catégorie d'analyse, *Conscience sociale*, fait appel à des notions éducatives centrées sur les sciences du social, particulièrement l'économie, le droit et la sociologie. La troisième catégorie, *Engagement*, regroupe les notions relatives à la vie politique et démocratique de la société. La quatrième et dernière catégorie d'analyse, *Environnement*, contient les notions éducatives relatives à l'environnement biophysique et fait appel à des connaissances de sciences physiques et humaines.

Tableau 4.10 : Catégories de notions correspondant à l'éducation citoyenne introduites dans l'enseignement de la géographie selon les répondants (en fréquence)*

Éducation interculturelle	Éducation au développement	Éducation à la démocratie	Éducation à l'environnement
<ul style="list-style-type: none"> • Peuples • Groupes ethniques • Multiethnicité • Minorités • Diversité culturelle • Vivre ensemble • Être informé sur le monde • Respect des autres • Citoyen du monde • Culture • Groupe d'appartenance • Mutations socioculturelles • Américanisation • Double citoyenneté 	<ul style="list-style-type: none"> • Inégalité du développement • Pauvreté • Inégalité du développement • Exclusion sociale • Pauvreté et inégalité • Mondialisation • Mondialisation • Vision humaine du développement • Partage des richesses et des connaissances • Coopération • Civisme • Justice et droits sociaux • Éducation aux droits humains • Droits humains 	<ul style="list-style-type: none"> • Démocratie participative • Agir localement • Implication sociale • Conscientisation par l'action • Implication • Action et consommation • Stratégies de changement • Responsabilité de nos choix • Responsabilité • Définir l'engagement • Engagement et aménagement du territoire • Penser l'espace 	<ul style="list-style-type: none"> • Développement durable • Développement durable • Développement durable • Respect de l'environnement • Biodiversité • Enjeux environnementaux • Écologie et enjeux géographiques • Liens entre humains et l'espace
14	14	12	8

*Types inspirés de *La responsabilité sociale, une utopie ?* Cégep international.
Source : Enquête par questionnaire.

La catégorie *Éducation interculturelle* occupe une place importante, 9 notions sur 14 sont de l'ordre de « l'ouverture sur les *Autres* » et 5 réfèrent à l'identité culturelle. Dans la catégorie *Éducation au développement*, 14 notions sont aussi présentes. Elles s'articulent autour des notions d'inégalité économique, de mondialisation, de justice sociale et d'entraide. De son côté, la catégorie *Éducation à la démocratie* comprend 12 notions éducatives. Celles-ci portent sur l'action et la responsabilité. Soulignons que l'on retrouve dans cette catégorie une notion éducative relative à l'« engagement face à l'aménagement du territoire » et une autre sur le « savoir penser l'espace ». Enfin, 8 notions ont été recensées en ce qui concerne la catégorie *Éducation à l'Environnement*. Nous avons en premier lieu la notion de « développement durable »; vient ensuite celle de « respect de l'environnement et de la biodiversité ». Deux répondants font clairement référence à la géographie en

soulignant l'importance de « l'écologie et des enjeux géographiques » et du « lien entre humains et l'espace ».

4.1.5.2 L'éducation géographique

Nous avons voulu savoir comment les enseignants voyaient la place actuelle de l'éducation géographique au Québec. Deux catégories de réponses ont été obtenues. La première regroupe les réponses qui portent sur l'*État de la discipline*. Cette catégorie est elle-même divisée en deux volets : l'inquiétude face à l'état de la discipline et les origines de ses problèmes. La deuxième catégorie s'intéresse plus précisément au rôle éducatif de la géographie. Nous avons aussi divisé cette catégorie en deux volets : les connaissances géographiques elles-mêmes et les aspects scolaires de la géographie. Le tableau 4.11 présente les réponses obtenues.

Tableau 4. 11 : Perceptions des enseignants au sujet de la place de la géographie dans les cégeps

Catégories d'analyse	Réponses
Volet « Inquiétudes »	<ul style="list-style-type: none"> • « [...] je suis inquiet de la place de la géographie au collégial. » • « Le rôle de la géographie est mal compris. » • « [...] discipline en péril. » • « L'espace n'est pas assez au cœur de nos préoccupations. » • « Il y a déclin de la géo. dans les programmes de sciences humaines. » • « Déclin de la géographie dans un contexte d'ouverture sur le monde [...] paradoxe ! » • « Discipline qui est de plus en plus marginalisée [...] situation qui se détériore. » • « [...] il y a déclin du nombre de profs de géo. au profit d'autres disciplines. » • « [...] formation négligée. » • « Discipline en survie. De moins en moins importante dans la structure des programmes scolaires. » • « [...] On parle de plus en plus de la géopolitique, mais il y a absence du géographe dans les médias. »
État de la discipline Volet « Origines des problèmes »	<ul style="list-style-type: none"> • « La géographie au collégial n'a pas pris l'opportunité de la réforme pour mettre en place de nouvelles approches [...] il y a résistance aux changements. » • « Il manque de corpus commun sur la géographie du Québec. » • « On a manqué de lobby à Québec au moment des réformes [...] qui a parlé pour nous ? » • « La culture géographique reste à définir. » • « On doit préciser le curriculum au niveau national. » • « La culture de la mondialisation a expulsé la géographie des lieux pour l'enfermer dans l'espace. »
Catégories d'analyse	Réponses
Volet « Connaissances »	<ul style="list-style-type: none"> • « [...] connaissance des faits humains dans le temps et dans les lieux. » • « [...] importante culture de base [...] permet l'ouverture sur les autres. » • « Dois montrer le pourquoi des événements sur un lieu précis. » • « Rôle primordial du milieu de vie des individus et des sociétés. » • « L'enjeu des régions [...] le territoire québécois est mal connu. » • « [...] doit favoriser la connaissance de l'espace et des problèmes humains du territoire [...] faire des élèves des acteurs responsables des actions humaines sur l'espace. »
Apport éducatif Volet scolaire	<ul style="list-style-type: none"> • « [...] outil de ce qui est caché (enjeux) dans les lieux [...] faire place aux acteurs humains et physiques. » • « Faiblesses géographiques au secondaire [...] on doit mettre les faiblesses géo. en évidence. » • « [...] les élèves sont bien dans une géographie dite traditionnelle [...] de par cœur. »

En ce qui concerne les réponses sur l'état de la discipline, certaines d'entre elles révèlent l'inquiétude des enseignants au sujet de l'avenir de cette dernière, comme en témoignent les expressions suivantes extraites de leurs réponses : « discipline en déclin », « discipline en péril », « discipline marginalisée », « discipline incomprise », « discipline en survie », « absence du géographe ». Pour ce qui est des causes de ces problèmes, on se réfère à la responsabilité des géographes. Les propos suivants le soulignent bien : « la résistance aux changements », « le manque de corpus commun », « une culture qui reste à définir ». Soulignons aussi la réponse suivante : « La culture de la mondialisation a expulsé la géographie des lieux pour l'enfermer dans l'espace. »

La deuxième catégorie de réponses porte plus spécifiquement sur la discipline éducative elle-même. Nous obtenons dans ce cas des réponses qui mettent l'accent sur certaines notions éducatives et font plus spécifiquement appel à des connaissances géographiques. Citons par exemple : « [doit porter sur] les connaissances des faits humains dans les temps et les lieux », « doit montrer le pourquoi des événements dans un lieu précis », « [doit aborder le] milieu de vie des individus et des sociétés », « [doit aborder les] enjeux des lieux et des régions », « doit favoriser la connaissance de l'espace et les problèmes humains du territoire », « [doit] faire des élèves des acteurs responsables des actions humaines sur l'espace ». Dans cette même catégorie, nous avons des réponses qui soulèvent des problèmes à caractère scolaire au niveau de la discipline : « Faiblesses géographiques au secondaire [...] on doit mettre les faiblesses de la géo en évidence » et « [...] les élèves sont bien dans une géographie traditionnelle [...] de par cœur. »

4.2 Perceptions des enseignants sur les causes et les effets du déclin de la géographie

Cette partie du chapitre IV porte sur les résultats de l'analyse des entrevues qui permettent de faire un retour qualitatif sur certains des thèmes vus précédemment, le but étant ici de connaître un peu mieux la perception des enseignants concernant les problèmes que traverse la géographie au collégial. Trois entrevues en profondeur ont permis d'aller plus loin dans nos questions relatives à la place de l'enseignement de la géographie au collégial. Les trois répondants interrogés enseignent dans des cégeps publics de l'Île de Montréal depuis 1993, soit depuis plus de 13 ans à l'époque des entrevues. Les trois répondants ont enseigné différents cours qui étaient offerts dans leurs cégeps respectifs. Ils sont donc bien équipés pour aller plus loin dans le diagnostic qui se dégage du questionnaire présenté précédemment.

Tableau 4.12 : Profils des répondants aux entrevues en profondeur

Répondant	Expérience/statut/cégep(s)	Diplôme	Cours enseignés
A	13 ans Non permanent 2 cégeps	Maîtrise en géographie	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Carte du monde</i> • <i>Défis de la planète</i> • <i>Géographie du tourisme</i> • <i>Photo-interprétation</i>
B	13 ans Permanent 1 cégep	Maîtrise en géographie	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Carte du monde</i> • <i>Défis de la planète</i> • <i>Géographie politique et culturelle</i> • <i>Géographie de l'environnement</i>
C	13 ans Non permanent 2 cégeps	Baccalauréat	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Carte du monde</i> • <i>Défis de la planète</i> • <i>Géographie du tourisme</i> • <i>Géographie de l'environnement</i>

4.2.1 La géographie au collégial, au secondaire et à l'université

Les trois interviewés soulignent les lacunes de la formation géographique au secondaire. On s'entend pour dire que celle-ci est tout d'abord « académique ». Selon

eux, c'est une géographie de la description du monde, une géographie du « par cœur »; ils ne trouvent pas grave de faire du « par cœur » en soi : « Cela donne une connaissance de base du monde », disent-ils. Mais, ils trouvent que les étudiants ne suivent pas assez de cours de géographie au secondaire.

C — Nous avons des étudiants qui n'ont fait que deux cours de géographie. Un cours de géographie générale en secondaire 1 et un cours de géographie du Canada-Québec au secondaire 3 [...] c'est loin pour eux [...] ils arrivent ignorants au cégep.

A — [...] quand ils arrivent du secondaire, on a une méchante côte à remonter [...] la géographie ici, c'est de participer à une réflexion géographique [...] à la pensée critique. Eux s'attendent à faire du « par cœur » et à dessiner des cartes !

B — Quand j'ai des étudiants qui ont fait le système français, je les trouve beaucoup plus prêts à passer à une géographie pré-universitaire... il n'y a pas de doute.

Les enseignants A et C reconnaissent l'importance de la réforme réalisée dans les programmes de l'école secondaire, en particulier celle des cours de géographie placés au secondaire 1 et 2 à partir de 2006⁵². Les trois enseignants reconnaissent l'importance de connaître le nouveau curriculum au secondaire parce que le programme de géographie a été inspiré par « le concept de territoire et par l'analyse de ses différents enjeux ».

⁵². Le programme de géographie a été revu à la lumière des enjeux territoriaux en secondaire 1 et 2.

A — [...] là [ils] vont les forcer à penser autrement la géographie.

C — [...] la façon dont cela a été pensé et structuré, c'est intéressant.

A — [...] avec les compétences énoncées au secondaire et au collégial [...] ça va être plus arrimé.

Mais ces enseignants considèrent que l'enseignement que les étudiants du secondaire recevront en géographie est insuffisant :

A — Avec la nouvelle réforme, ils n'auront pas fait de géo depuis le secondaire 2 ! Ce sera une difficulté. Allons-nous devoir secondariser notre cours de *Carte du monde* ?

Concernant le rôle de la géographie au cégep, les répondants insistent sur le fait que la géographie joue un rôle important à l'intérieur du programme de sciences humaines au collégial. Comme les autres disciplines, elle devrait permettre le passage vers l'université. À cet égard, ils favorisent une approche multidisciplinaire :

C — Une discipline, avec son objet, qui participe à la formation des étudiants pour aller à l'université, ni plus ni moins.

B — [...] au collégial, je ne suis pas là pour former des géographes, je forme des étudiants en sciences humaines.

Nos répondants disent ne pas avoir de prétentions disciplinaires :

B — [...] je fais de la géographie dans mes cours ? Je ne le sais plus. Je m'intéresse plus à une approche humaniste des connaissances. J'ai enseigné à plusieurs étudiants qui ont été en géographie à l'université [...]

parce qu'ils ont l'impression que la discipline permet d'aller à gauche et à droite et de mettre en lien toutes sortes d'éléments de connaissances [...] sans se cantonner dans une super spécialisation au niveau collégial.

C — Dans mes cours, je ne fais pas que de la géographie. J'ai une approche plutôt géohistorique [...] je veux donner une vision qui intègre un ensemble de connaissances [...] j'ai une vision [...] humaniste des connaissances [...] je crois ?

Mais ils considèrent aussi que la géographie a un rôle spécifique à jouer dans la formation des étudiants.

À — [...] on apporte un autre regard, un autre angle de vision [...] nous avons une construction scientifique de la réalité géographique. L'espace. Des rapports dans l'espace, des enjeux sur le territoire.

À propos de la place de la géographie par rapport à d'autres disciplines en sciences humaines, nos répondants se considèrent un peu responsables de leur faible présence à l'intérieur du programme de sciences humaines.

B — [...] quand on a mis en place les nouvelles grilles, je n'étais pas le meilleur vendeur de ma discipline [...] le plus hargneux.

C — Obliger les autres [disciplines] à tenir compte de nous, je ne savais pas faire ça [...] il y a le poids du nombre aussi. Nous ne sommes que deux par rapport à des disciplines qui comptent 4 ou 5 profs.

Mais ils ajoutent que les directions pédagogiques font souvent leurs choix de disciplines par intérêt et ce, dans un contexte de compétition entre les disciplines mêmes.

- B — On [l'administration] trouve plus vendeur de favoriser certaines disciplines plus à la mode [...] comme psycho par exemple (*sic*). Nous sommes dans un contexte de compétition si on n'est pas capable de démontrer qu'on est une discipline formatrice, là l'administration peut nous éliminer. C'est ce qu'elle a déjà fait dans d'autres cégeps.

On voit donc que selon nos répondants, la discipline a une place bien déterminée au sein des sciences humaines; cependant, le choix des concepts à prioriser soulève différentes positions. Les répondants font ressortir en premier lieu la question de l'environnement :

- C — Ils [les étudiants] doivent développer une conscience écologique [...] les changements climatiques, les ressources naturelles [...]

On fait aussi ressortir l'implication et la participation comme élément éducatif important.

- B — [...] c'est aussi de participer aux débats locaux, consultations de projets, exemple le Mont Orford. Mobilisation de quartier.

- A — Être un citoyen responsable de ses actions, de ses affirmations [...] ne pas être démagogique.

On soulève également l'importance de développer chez les étudiants une attitude de connaissance et d'ouverture sur l'Autre, de faire en sorte qu'il puisse développer une « conscience de l'imaginaire et de l'identitaire ».

- A — [...] il faut qu'ils aient la capacité de conter des histoires et d'imager des concepts [...] je fais travailler mes étudiants sur des chansons : les hymnes nationaux, ils doivent trouver les symboles et les concepts géographiques sous-jacents.

4.2.2 L'exemple du cours *Géographie du Québec* au collégial

Nous avons voulu savoir comment les enseignants interrogés voyaient, dans le contexte de la mondialisation, la place du cours *L'espace québécois*. Aucun des trois candidats n'avait enseigné ce cours, mais tous se déclarent prêts à le faire. Tous ont aussi manifesté leurs inquiétudes quant à la disparition de ce cours dans le curriculum des cégeps.

B — Je crois que ce cours va disparaître [...] une des raisons, c'est que tous les cégeps ont fait des grilles particulières avec des thèmes bien précis. Ici, il y a cinq grilles [profils] et en géo, on n'est pas présent dans deux de ces grilles, dont la plus grosse, *Regard sur la personne*, 50 % des étudiants n'ont pas des cours de géographie [...] même pas en complémentaire !

C — C'est dommage, je pense qu'on perd un élément identitaire dans le processus de la mondialisation; je crois qu'il ne faut pas oublier les espaces identitaires.

A — Oui, Québec [...] Ça peut être intéressant à enseigner. Il faut le problématiser et travailler avec les échelles. Ne pas être toujours à la même échelle [...] passer des régions au national et au mondial. C'est un cours qu'on donne dans notre collège, mais il n'y a presque plus d'étudiants qui prennent ce cours. Les étudiants ont une perception de déjà vu avec ce cours [...] avec la mondialisation, un cours comme Québec reste important, [il] faut que les jeunes connaissent le territoire pour développer l'idée d'un Québec multiple.

C — Y'a plein de choses à faire et à présenter. Expliquer comment se sont mises en place les régions [...] C'est un jeune territoire. Quand tu dis qu'il y a des régions au Québec qui n'ont même pas 100 ans ! Et pis qui ont été développées par des compagnies [...] je pense ici à l'Abitibi, à la Côte Nord.

4.2.3 Conclusion

L'analyse des questionnaires nous a permis de présenter un bilan à la fois quantitatif et qualitatif de l'état de la discipline tel qu'il se dégage des réponses des enseignants de 18 cégeps du Québec. Le déclin que nous avons observé dans le chapitre précédent a été mieux diagnostiqué et documenté, notamment en ce qui concerne la réduction des cours. En effet, on a amputé en moyenne un cours de géographie attaché au programme de sciences humaines par cégep. Dans le processus de réorganisation des grilles de cours, c'est le cours *Espace québécois* qui a été retiré le plus fréquemment. Ce cours ne cadrerait plus avec les nouveaux objectifs du programme, dont celui de « l'ouverture sur le monde ». Les cours à contenu international remplacent ainsi les cours de géographie régionale, dont celui sur le Québec. Cela révèle les choix de société qui jalonnent les réformes réalisées dans les cégeps. On vise certes l'éducation citoyenne, soit la sensibilisation à l'autre, la conscience sociale, l'engagement et l'environnement. À l'intérieur de ces notions, on retrouve des valeurs qui s'articulent autour des idées de construction d'une société juste, inclusive, solidaire, ouverte sur le monde et viable d'un point de vue écologique. Mais l'écart grandissant entre la géographie et l'atteinte de ces valeurs laisse songeur.

En ce qui concerne la géographie scolaire, l'analyse des entrevues a permis de dégager un certain consensus : on ne fait pas assez de géographie au secondaire, et lorsque les élèves arrivent au cégep, ils ont une vision « classique » et erronée de cette discipline. Les enseignants interrogés s'accordent pour dire que le nouveau programme de géographie est une bonne chose parce qu'il va permettre de faire réfléchir autrement les élèves sur la géographie. On déplore cependant qu'il n'y ait pas d'autres cours de géographie au secondaire. Quant à la géographie au cégep, elle est d'abord vue comme un jalon du programme de sciences humaines. Au même titre

que les autres disciplines du programme, elle prépare aux études universitaires dans ce domaine. Nos trois répondants affirment que les géographes devraient se battre pour leur place à l'intérieur du programme s'ils ne veulent pas que la discipline disparaisse. Ils regrettent de ne pas avoir été plus « vendeurs et hargneux » lors de la mise en place, dans leurs cégeps respectifs, des nouvelles grilles en sciences humaines. Le sort du cours *Géographie du Québec* révèle les problèmes auxquels il faut se confronter. D'un point de vue pédagogique et éducatif, on peut retenir le fait qu'on se pose des questions sur ce qui est à enseigner au collégial. Certains concepts géographiques ne doivent-ils pas être vus seulement à l'université ? Cela soulève le besoin d'une collaboration entre les enseignements des cégeps et ceux de l'université.

CHAPITRE V

INTERPRÉTATION

Nous avons vu que l'enseignement de la géographie au Québec faisait partie du projet humaniste de l'éducation telle que celle-ci a été conçue par la révolution tranquille. Du niveau primaire au niveau secondaire, les élèves avaient des cours de géographie. Au moment de la réforme du système éducatif qui crée les cégeps en 1967, l'enseignement de la géographie collégiale est bien installée, forte du rôle qui permettait l'enracinement national et la connaissance des autres. Or, avec les années, l'enseignement de la géographie s'est fait progressivement déclasser. Cela est le résultat d'une tendance lourde.

5.1 Les cégeps et le modèle marchand

La réforme de 1993 au collégial a annoncé un changement du rôle éducatif de ces institutions. Les cégeps ont suivi, à notre avis, une tendance générale de l'école au Québec qui s'oriente, depuis le début des années 1980, vers un modèle marchand aux allures néolibérales. Ce modèle a donné une primauté aux savoirs utiles et commercialisables au détriment des savoirs humanistes et critiques (Baby, 2008 ; Berthelot, 2006 ; Levasseur, 2002 ; Levasseur, 2000, Baby, 1992). Ces mutations, qui réorientent l'école comme un lieu de performance et d'efficacité, ont redirigé les institutions supérieures vers la réponse aux besoins engendrés par les changements économiques reliés à la mondialisation et à son marché (Beauchemin, 2008). Le

rapport du Conseil des collèges (1992) et les énoncés de la politique de la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, *Collèges pour le Québec du XXI^e siècle* (1993), illustrent bien cette orientation. Les premières pages des énoncés de la ministre donnent le ton :

[...] dans le débat public émergeant autour de l'éducation et de la nécessité de faire du Québec une société à valeur ajoutée, les collèges occupent une place de choix [...] les collèges sont de plus en plus au cœur des enjeux de qualification que doit assumer le Québec dans un ordre mondial plus que jamais axé sur la connaissance et l'innovation technologique. (Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, 1993, p. 5.)

Toujours en empruntant le vocabulaire d'économie de marché, la ministre insiste en soulignant ceci :

[...] le phénomène lié à l'instauration d'économie concurrentielle à valeur ajoutée, on assiste à une véritable mondialisation des normes et à l'émergence de standards internationaux de compétence [...] Ce mouvement [...] imposera de plus en plus au collègue québécois de rendre ses diplômés aptes à soutenir des barèmes internationaux à la hausse [...] Plus que jamais, on pointe les compétences fondamentales et les connaissances transférables [...] comme compétences qui feront ultimement la différence, dans la vie personnelle et sociale comme sur le marché du travail [...] les milieux de l'entreprise s'allient actuellement aux milieux de l'éducation pour les rappeler avec insistance. (p. 12)

En 1992, le Conseil des collèges avait publié le rapport *L'enseignement collégial : des priorités pour un renouveau de la formation*, dans lequel il est constaté que la mondialisation impose aux systèmes éducatifs l'obligation de relever les défis de la compétence, de la compétitivité et de l'exclusion :

Tout porte à croire que le Québec de demain se caractérisera par des rapports socio-économiques, politiques et culturels plus complexes et qui vont supposer des choix lourds de conséquences qui mettront en présence des éléments comme les exigences de la compétitivité, le désir de qualité de vie et la peur de l'exclusion. Le système d'enseignement, parce qu'il permet de mieux composer avec les enjeux de la compétitivité, devra contribuer à aider le citoyen à s'y retrouver. (Conseil des collèges, 1992, p. 67.)

Pour ce faire, selon le Conseil, il faut miser sur une formation cébécoienne de qualité. Le Conseil identifie ainsi cinq attributs d'une formation de qualité. En tête de liste, on retrouve celui d'être pertinente. Voici ce que le Conseil considère comme formation pertinente : « La formation offerte au collégial sera qualifiée de pertinente si elle permet aux élèves d'acquérir des compétences qui sont en lien étroit avec les besoins socio-économiques de la société et qui favorisent leur insertion sur le marché du travail. » Cette formation pertinente devra permettre le développement économique, scientifique et technologique de la société québécoise (Conseil des collèges, p. 75.)

De ces extraits des énoncés de la politique de la ministre de l'époque et du Conseil des Collèges, on ne peut que constater l'idée que la mondialisation de l'économie dans le contexte néolibéral a orienté l'école vers des valeurs marchandes. Cette marchandisation de l'école « impose aux systèmes éducatifs l'obligation de relever le défi de la compétitivité » (Levasseur 2000); pour être compétitif, il faut développer des compétences dans des champs de savoir qui sont recherchés et reconnus par les entreprises. Michel Fournier (2008) va dans le même sens. En ce qui concerne les sciences humaines et sociales, « on observe une stagnation, voire un déclin de ces programmes fort populaires dans les années 1970 et 1980. (..) Aujourd'hui, les jeunes veulent faire de l'argent et se dirigent donc vers des secteurs qui correspondent à cette ambition. » (Fournier, 2008.) Ces propos expliquent bien la

situation de précarité dans laquelle sont confinés des savoirs considérés comme peu utilitaires à court terme tels ceux de l'enseignement géographique.

5.2 L'affaiblissement de la géographie

Quatorze ans après l'ouverture des cégeps, on constate déjà que l'attraction pour le programme de géographie est relativement faible. Comment expliquer cette situation ? Une première explication porte sur le choix des étudiants. À l'ouverture des cégeps, les élèves ont la possibilité de choisir parmi une gamme d'orientations universitaires telles la psychologie, les sciences de l'éducation, la criminologie, l'économie et les relations industrielles. Linteau (1992) souligne cet intérêt des étudiants vers les nouvelles professions en parlant « de progrès remarquables du côté des nouvelles professions, celles d'économiste, de psychologue, de travailleur social ou de sociologue » (p. 482). Le programme de psychologie attire 15 % des effectifs en 1976, les étudiants représentent 7,6 % des effectifs en sciences de l'éducation et 13,8 % en sciences sociales. On remarque aussi l'attraction pour les professions libérales comme le droit, qui demeure toujours un gage d'ascension sociale. Le programme de géographie n'attire qu'une petite fraction (3,2 %) d'étudiants.

Pour l'année 1983, Gagnon et Beauchesne (1991) font état de la hiérarchisation des cours disciplinaires en termes d'inscriptions. Ces auteurs nous donnent le profil typique des cours suivis en sciences humaines. Les étudiants suivent trois cours de psychologie, deux d'économie, deux de science politique, deux d'histoire et un de sociologie. Les cours de géographie ne sont pas parmi les dix cours les plus populaires en sciences humaines.

Cette demande pour certains programmes a comme conséquence d'augmenter les effectifs enseignants des disciplines concernées et ce, d'autant plus que le régime pédagogique d'alors permet aux élèves de suivre jusqu'à six cours dans la même discipline – cette situation favorise les disciplines les plus populaires. Dans certains cégeps, des étudiants peuvent suivre jusqu'à huit cours en psychologie (Gagnon, 1991). Déjà en 1977, les enseignants en psychologie représentent plus de 28 % des effectifs enseignants en sciences humaines. En 1999-2000, leur représentation passe à 42 %.

La réforme 1984-1991 maintient cette hiérarchisation des disciplines. Rappelons-le, les objectifs premiers de la réforme étaient de créer un programme unique, cohérent, « qui évite la dispersion et la spécialisation et dans lequel les savoirs “fondamentaux” seront clairement définis » (CC, 1986). L'ensemble des acteurs de la révision du programme (DGEQ, Conseil des collèges, Fédération des cégeps, représentants des universités, coordinations des enseignants des cégeps) reconnaît le principe de l'égalité des disciplines et « l'impossibilité scientifique et pédagogique d'établir un ordre entre les disciplines ». Malgré cela, à la fin du processus de la réforme, le ministère de l'Éducation impose trois cours disciplinaires obligatoires au programme de sciences humaines : un cours de psychologie, un cours d'histoire et un cours d'économie. Comment interpréter cette décision ? Pourquoi ne pas avoir rendu obligatoire un cours de géographie au programme ? Nous croyons qu'en voulant créer un programme unique dans lequel les étudiants auraient une formation commune de base, le ministère a choisi les disciplines les plus représentées numériquement car il devait composer avec les ressources humaines en place et voulait faire cette réforme à « coût zéro ». Cette hiérarchisation disciplinaire qui s'était installée au départ explique encore aujourd'hui la place de la géographie dans le programme des sciences humaines.

À propos de la hiérarchisation des disciplines, le Rapport Parent considérait que la démocratisation du système scolaire ne signifiait pas uniquement donner des chances égales à tous ; cela voulait aussi dire que les différents types de formation étaient en principe égaux. Mais comme l'ont noté Bélanger et Rocher en 1975, cet idéal serait aussi difficile à atteindre que celui d'égalité des chances (Gagnon et Beauchesne, 1991).

Il est probable que ceux qui seront chargés de conseiller les étudiants orientent le choix des plus doués systématiquement dans quelques matières privilégiées. De plus, la société récompense davantage (argent, prestige, pouvoir) la compétence dans certaines matières que d'autres. Tous ces facteurs, et particulièrement le dernier, introduiront des pressions à l'encontre d'une égalité des matières. (Bélanger et Rocher, *École et société au Québec*, t. 2, 1975, dans Gagnon et Beauchesne, 1991, p. 14.)

Au-delà de l'intérêt pour les nouvelles professions reliées au marché du travail, quelles sont les autres raisons qui ont motivé les étudiants à choisir certains programmes plutôt que d'autres ? Concernant le programme de psychologie, on peut croire que celui-ci suscitait l'intérêt des étudiants puisqu'il leur permettait de se découvrir et de se réaliser. Quant aux programmes de sciences sociales, les étudiants allaient vers des disciplines qui étaient reconnues pour leurs explications sur le monde et les sociétés, comme la sociologie, la politique et l'histoire. Considérée, à tort ou à raison, comme encyclopédique, la géographie cébécoise aurait été délaissée par les étudiants du fait de son incapacité à expliquer le monde – ce qui apparaît comme un étrange paradoxe.

La mise en place du nouveau système scolaire et d'une pédagogie centrée sur l'élève au Québec crée une demande importante en psychopédagogie et en orientation scolaire. Rapidement, tous les champs de la psychologie vont devenir centraux pour bien des domaines de formation, que ce soit en enseignement, en criminologie, en

sexologie, en marketing, en communication, en relations de travail, etc. Tout se prête ainsi à une approche psychologique.

Les transformations sociales, politiques et économiques du Québec des années 1970 étaient au cœur des préoccupations des disciplines des sciences humaines. Le Québec vivait à l'heure de l'éclatement culturel (éclatement de la famille, mouvement féministe, fin du religieux) que connaissait l'Occident à cette époque (Gagnon et Beauchesne, 1991). La question nationale et les préoccupations économiques cristallisaient les débats au Québec. En 1978, le gouvernement du Parti Québécois publie le *Livre Blanc des collèges* (1978) sur l'éducation; il veut introduire dans les cégeps deux cours obligatoires : *Histoire du Québec* et *Économie du Québec*. Le contexte politique national et international d'alors peut expliquer la popularité des cours de sociologie, de science politique et d'histoire : mai 68, guerre froide, mouvements de libération en Afrique, guerre des Six Jours au Proche-Orient, guerre du Vietnam, etc. Dans ce contexte, pourquoi la géographie au cégep n'est-elle pas devenue une discipline « populaire » ? La réponse se trouve peut-être dans les choix qui ont été faits pour orienter le programme de géographie.

5.3 Les choix pour le programme de géographie

5.3.1 Les exigences du programme

Les choix faits en matière d'exigences pour s'inscrire au programme de géographie ont joué au départ un rôle important dans l'évolution des effectifs étudiants dudit programme. À partir de 1970, il y a deux exigences : on exige des étudiants d'avoir suivi le cours de géographie générale en secondaire V, et au collégial, ils doivent faire deux cours de mathématiques (*Introduction à la*

mathématique et *Calcul différentiel et intégral*). Ces exigences, sans doute motivées par une géographie universitaire orientée vers l'analyse quantitative, ont pu contribuer à diminuer l'intérêt pour la géographie collégiale. Le nombre d'inscriptions dans ce programme est d'ailleurs révélateur : entre 1970 et 1980, on note une diminution sensible des inscriptions. Le nombre d'élèves inscrits au programme de géographie à travers les cégeps de la province diminue d'un tiers, passant de 856 à 583 et ce, dans un contexte où les effectifs de la concentration en sciences humaines doublent pratiquement durant la même période. Au début des années 1980, les élèves du programme de géographie ne représentent plus que 2,6 % de l'ensemble des étudiants inscrits dans les programmes de la concentration en sciences humaines. En fait, pour suivre le programme de géographie, les élèves du secondaire doivent avoir une inclination pour les mathématiques. Ils doivent en effet avoir fait les mathématiques avancées au secondaire et avoir choisi de faire le cours de géographie de secondaire V. Dans ce contexte, l'élève doit donc avoir fait des choix d'orientation très tôt au secondaire. Ces exigences ont probablement contribué à orienter des élèves du secondaire vers des programmes qui soit demandaient moins de mathématiques, soit posaient moins de contraintes pour les orientations universitaires. Ces exigences, particulièrement l'obligation de suivre deux cours de mathématiques, ont possiblement orienté les meilleurs étudiants⁵³ vers d'autres programmes. D'ailleurs, voici ce que dit un rapport du Conseil des collèges à propos de l'orientation des étudiants les plus doués

[...] le système actuel n'est pas sans interférer sur l'orientation des étudiants : les plus doués et travailleurs seront tentés d'aller en sciences de la nature même si leurs aptitudes et leur goût pourraient les orienter vers les sciences humaines, tandis que les plus faibles ou les moins motivés se retrouveraient en sciences humaines [...] (Conseil des collèges, 1986, dans Gagnon et Beauchesne, 1991.)

⁵³. Les étudiants forts en mathématiques au secondaire sont considérés comme ceux ayant le moins de difficultés au cégep. Voir Terill et Ducharme (1994).

5.3.2 Des choix qui orientent la géographie

Les cours des deux premières années du programme comprennent un amalgame de cours qui existaient déjà dans les collèges classiques, les écoles normales et les instituts techniques. C'est en quelque sorte un copier/coller de ce qui se faisait déjà. Il faut dire que la mise en place des cégeps s'est faite très rapidement; on peut donc croire que les enseignants intégrés dans ce nouveau cycle d'études n'avaient pas encore eu le temps de se pencher sur les orientations à donner au programme de géographie. Constitués essentiellement de cours de géographie régionale (tableaux 3.6 et 3.7), les premiers moments du programme de géographie au cégep n'annonçaient rien de neuf. L'orientation dudit programme s'appuyait sur les recommandations du Rapport Parent, qui s'inspirait largement de celui de l'UNESCO, *L'enseignement de la géographie* (1949 et 1966). Ces rapports nous présentaient une géographie très classique : « Le but suprême de la géographie est de penser universellement. » Le Rapport Parent présente la géographie comme une science encyclopédique qui « se met au service des autres sciences » en décrivant les rapports entre le milieu physique et l'humain. Bref, dans le contexte des changements économiques et culturels des années 1970 durant lesquelles de nouvelles disciplines s'offrent aux étudiants, les débuts de la géographie au cégep proposent une vision humaniste du monde.

C'est à Maurice Saint-Yves (1970) que nous devons les premières réflexions sur l'enseignement de la géographie au cégep. Celui-ci propose clairement deux orientations au programme de géographie. La première orientation s'adresse à toute la population étudiante intéressée par la culture générale. « La géographie, matière culturelle, est ainsi mise au service des autres disciplines pour les éclairer, les compléter, leur donner un sens spatial qu'elles n'ont pas. » (Saint-Yves, 1970.) La

deuxième orientation proposée cherche à faire du programme de géographie une véritable amorce de spécialisation universitaire.

Entre culture générale et spécialisation, l'orientation que donne Saint-Yves au programme est à notre avis conforme aux orientations éducatives de « l'humanisme contemporain » du Rapport Parent. Le programme permet le développement d'une culture générale, culture qui vise, par le savoir critique, la formation de l'esprit et « l'épanouissement de la personne » (Gohier et Grossmann, 2001). La deuxième orientation correspond à une propédeutique universitaire qui prépare à un début de spécialisation tel qu'énoncé dans le Rapport Parent. « Pour les étudiants qui poursuivront des études supérieures, l'enseignement préuniversitaire [...] sera une étape préparatoire comportant au moins un début de spécialisation. » (Rapport Parent dans Gagnon et Beauchesne, 1991, p. 2.)

On peut considérer que cette vision de la géographie s'inspire largement des valeurs et du rôle qu'on attribue à cette discipline dans le Rapport Parent. Rappelons que dans les *Cahiers de l'enseignement collégial*, la description de la géographie cébécoise reste à peu près la même entre 1971 et 1993⁵⁴, année de la mise en application du programme révisé en sciences humaines. Pourquoi ne pas avoir actualisé le descriptif du programme avant ? Paresse intellectuelle, oubli ou confort ? Pour le comité de coordination provinciale, était-il plus confortable, afin d'éviter les débats, de laisser le texte de la description du programme ainsi ? À la fin des années 1990, il y avait encore de nombreux enseignants qui faisaient partie de ceux qui avaient jeté les bases de la géographie cébécoise (Lefebvre et Troestler, 1992). Avaient-ils encore les mêmes convictions d'origine sur la discipline et son rôle éducatif ?

⁵⁴. L'essentiel du texte est le même dans la présentation du programme pour l'année 1993-1994. On ajoute à la fin du descriptif l'idée de discipline permettant de « savoir penser l'espace ».

Les annonces de changement dans les programmes de sciences humaines depuis la publication du *Livre Blanc des collèges* (1978) et le Rapport Dumont (1983) ont sans doute eu comme conséquence de maintenir le statu quo en matière de descriptif des programmes. « On attendait les décisions de la DGEC avant de faire des changements dans le descriptif du programme. » Nous ne croyons pas à la possibilité d'une paresse intellectuelle. En effet, entre 1970 et 1993, le comité de coordination provinciale des enseignants de géographie fait de nombreuses mises à jour des cours et augmente la banque des cours de 14 à 28. À la lecture de l'évolution de l'offre de cours dans les *Cahiers de l'enseignement collégial*, on constate le souci qu'ont les enseignants d'actualiser et de diversifier les approches : les cours sur l'approche régionale font place à des cours ayant une approche plus globale des réalités géographiques. Les questions environnementales s'inscrivent de plus en plus dans les cours de géographie physique. Des cours de service sont offerts à d'autres programmes. La période 1984-1991 est marquée par un travail intense. C'est donc une période de réflexion d'ordre épistémologique et pédagogique pour la discipline (Laurin, 1997). On doit justifier la place des cours dans le programme en identifiant les fondements, les concepts et les méthodes qui contribueront à l'atteinte des objectifs du programme. En ce sens, les enseignants ont participé de façon active au renouvellement de la géographie au cégep. Mais, ceux qui ont dû faire des choix avaient-ils reçu une formation leur permettant de jouer ce rôle ? (Laurin, 1998.) Sachant que les enseignants organisent le contenu de leurs cours autour de leurs référentiels géographiques comme leur formation universitaire, leurs expériences personnelles et leurs conceptions des finalités éducatives de la géographie (Laurin, 1997), il est permis de croire que l'héritage 1984-1993 a maintenu une tradition disciplinaire à « faible niveau réflexif et sans discours territorial explicite » (Klein et Laurin, 1999).

Contrairement à d'autres disciplines en sciences humaines et sociales, la géographie a fait preuve de désintéressement pour la critique sociale. Elle se serait maintenue longtemps à l'écart des principaux enjeux sociaux et environnementaux : elle serait restée « une discipline dont la fonction est de fournir des éléments d'une description du monde dans une certaine conception désintéressée de la culture dite générale » (Yves Lacoste, 1985).

5.4 Isolement et marginalisation

Les enseignants de géographie ont l'occasion de faire d'autres choix entre 1993 et 2001. Dans chacun des cégeps, on s'active alors à revoir le programme de sciences humaines selon l'approche programme et l'approche par compétence. Pour les enseignants, c'est l'occasion d'apporter des modifications à leurs cours, de faire des choix en matière de problématiques et de contenu, de mettre à jour des notions, de choisir des manuels. C'est aussi une période stratégique qui aurait pu permettre de positionner la discipline dans les profils les plus « vendeurs » du programme de sciences humaines. Ce ne fut pourtant pas le cas. À titre d'exemple, le profil *Regard sur la personne* (l'individu) accueille 50 % des effectifs étudiants du programme de sciences humaines du collège du Vieux-Montréal alors qu'aucun étudiant de ce profil n'aura suivi un cours de géographie. Si les rapports hiérarchiques entre les disciplines jouent alors toujours en défaveur de la géographie, il reste que l'occasion aurait permis de donner un sens nouveau aux apprentissages géographiques et d'affirmer leur rôle formateur. Nous croyons que cela ne fut pas le cas. Nous l'avons souligné au chapitre précédent, la multiplication de cours de géographie laisse plutôt croire à une transposition des huit cours ministériels de 1993 et ce, dans une certaine confusion au niveau des différents cours et des différents niveaux de compétences. Ainsi, selon les cégeps, un même cours de géographie est parfois un cours d'introduction disciplinaire, parfois un cours d'approfondissement disciplinaire, d'autres fois un

cours d'application disciplinaire ou encore un cours d'enrichissement disciplinaire ! C'est le cas du cours *Défis de notre planète*, qui se retrouve à quatre niveau compétences différentes. Avant la réforme, ce cours était considéré comme présentant des notions plus avancées que le cours *Carte du Monde*.

La multiplication des titres de cours et la « confusion » au niveau des compétences illustrent deux choses. Pour les pédagogues de la réforme, c'est l'atteinte de la compétence qui compte, peu importe la discipline. Pour eux, le contenu disciplinaire est secondaire, exception faite des compétences orientées vers des disciplines spécifiques. Peu importe ce qui est enseigné, l'important est d'atteindre la compétence. En ce sens, l'approche par compétence est venue banaliser les savoirs disciplinaires. L'idée de définir une formation fondamentale en géographie et d'avoir un curriculum commun national s'est évanouie avec cette approche. Le travail de réflexion fait en 1984 et 1993 par le comité provincial de géographie pour atteindre ces objectifs a été peine perdue.

L'isolement des enseignants depuis 1993 a accentué l'éclatement de la discipline. N'ayant plus de lieu d'échanges depuis la fin des coordinations provinciales, et n'ayant pas d'organisation ou d'association, les enseignants⁵⁵ ont dû souvent revoir un à un les cours et leur contenu dans un contexte de réorganisation pédagogique dont les tenants de l'idéologie pédagogique eux-mêmes en avaient « perdu le nord » (Laurin, 1998).

Dans la foulée de l'approche par compétence, les cégeps en profitent pour réviser le programme de sciences humaines et leurs profils. C'est le moment pour les enseignants de revoir leur offre de cours. En géographie, le cours *Espace québécois* a été retiré du programme dans la plupart des cégeps. La principale raison de ce retrait

⁵⁵. Plusieurs cégeps ne comptent qu'un ou deux enseignants.

était qu'il était moins populaire chez les étudiants. Les enseignants de géographie se sont ainsi pliés à l'approche de la popularité afin de sauver leurs cours, les administrations voulant rationaliser la gestion des groupes.

L'un des buts généraux du programme (*situer divers enjeux relatifs à la citoyenneté dans un contexte de mondialisation*) a orienté beaucoup de cégeps vers des profils ayant des projets éducatifs internationaux. Ce courant éducatif est axé sur l'ouverture sur le monde et il met de l'avant le programme « Éducation dans une perspective mondiale et citoyenne (ÉPMC) ». Selon Gilles Laporte (2008), cette approche a orienté le programme de sciences humaines vers des « contenus exotiques, dans la mouvance altermondialiste, coïncidant mieux avec un stage touristique-historique à l'étranger ». Laporte déplore toutefois que cette orientation éducative ait fait disparaître les cours qui portaient sur l'étude du Québec. Pourtant, l'éducation dans une perspective mondiale et citoyenne ne veut pas dire que l'on oublie les échelles locale et nationale, bien au contraire (Klein, 1988 ; Klein et Laurin, 1999 ; Klein, Laurin et Tardif, 2001 ; Klein, 2008). Un enseignant ayant répondu au questionnaire dira : « La culture de la mondialisation a expulsé la géographie des lieux pour l'enfermer dans l'espace. »

Dans l'esprit du courant portant sur l'éducation citoyenne, nous avons interrogé les enseignants sur les notions d'éducation citoyenne intégrées aux cours de géographie. La majorité des réponses s'inscrivent dans les grandes catégories de l'ÉPMC, à savoir « éducation interculturelle », « éducation au développement », « éducation à la démocratie » et « éducation à l'environnement ». Dans ces catégories, peu d'enseignants ont clairement évoqué la perspective géographique de l'éducation citoyenne. Des 48 notions répertoriées, 4 seulement sont clairement identifiées à la géographie : « engagement et aménagement du territoire », « penser l'espace », « écologie et enjeux géographiques » et « liens entre humain et espace ».

Mais en quoi la géographie participe-t-elle de façon spécifique à l'éducation ? Nous avons posé cette question à nos répondants. Bien conscients de l'état inquiétant de la discipline en éducation, les enseignants ont répondu de façon très articulée sur le rôle éducatif de la géographie. Leurs réponses laissent entendre qu'ils inscrivent la géographie comme une science des lieux, des milieux de vie et du territoire. Les enseignants ont cerné des notions reconnues de la géographie telles les notions de lieu, de temps, de relations milieu de vie/individus/société ou d'enjeux territoriaux. Il semble bien y avoir un intérêt chez ces enseignants pour une géographie qui porte sur la singularité du territoire.

L'« ouverture sur le monde » tant mise de l'avant dans le nouveau programme au cégep ne passerait-elle pas aussi par l'ouverture sur les milieux sociaux et les enjeux du territoire de sa localité, de son quartier, de sa rue ? Parce qu'ils se sentent prisonniers des thématiques de géographie générale et de l'utilisation d'un atlas mondial, les enseignants ont-ils perdu de vue les possibilités d'aborder les problématiques aux différentes échelles ? Revoir le monde et ses rapports à toutes les échelles géographiques est, selon nous, le reflet de la recomposition des territoires engendrée par la mondialisation. La reconfiguration géographique du monde et sa réorganisation socio-économique ont dessiné des frontières politiques, économiques et culturelles plus floues. Aujourd'hui, les échelles géographiques s'entremêlent. Les mutations liées à la postmodernité interrogent la géographie sur le plan des rapports entre l'individu et son territoire, son quartier, sa ville et sa région. Ces espaces redeviennent des lieux qui permettent le rapprochement des communautés (Boisvert, 1995) et le renouvellement de l'identité territoriale. Ainsi, des cours tels que Carte du monde et Défis de la planète pourraient être problématisés de telle sorte que les étudiants puissent interroger leur réalité, qu'elle soit locale ou nationale.

Aujourd'hui, « la place » de la géographie au cégep passe par la pertinence de cette discipline dans le cadre du programme de sciences humaines. Un enseignant nous a dit que la géographie est essentiellement « une discipline qui participe à la formation des étudiants pour aller à l'université ». Il faut cependant aller plus loin dans la réflexion de la place de la géographie au cégep puisque pour la grande majorité des étudiants, ce sera probablement le dernier contact avec un cours de géographie.

De nombreux enseignants font part dans les questionnaires de leurs inquiétudes sur l'état de la discipline. Ils se disent inquiets de la place de la géographie au cégep. Ces inquiétudes reflètent bien le processus de marginalisation qu'a connu la discipline depuis les dernières réformes scolaires. Comme l'a souligné Laurin (1997), « l'enseignement de la géographie s'est rétréci comme une peau de chagrin ». Cette réalité se constate au cégep.

S'il reste à construire la culture géographique chez les étudiants – ce qui est essentiel pour le développement d'une conscience citoyenne (Klein et Laurin, 1998) – les enseignants au cégep ont un rôle important dans ce sens. S'ils restent isolés dans leur propre noyau de culture géographique cégépienne, les risques sont élevés que l'éducation géographique au Québec demeure un ensemble de connaissances disparates fondées sur des référentiels géographiques individuels davantage associés à d'autres disciplines. Il faut que ces référentiels soient repensés afin de sortir la géographie cégépienne de la marginalité.

CONCLUSION

L'objectif de cette recherche était de mieux comprendre la place et le rôle de la géographie au niveau de l'enseignement collégial. Plus précisément, la recherche se voulait une occasion d'analyser l'évolution de cette discipline depuis l'ouverture des cégeps en 1967. Pour ce faire, nous avons opté pour l'étude de documents qui ont marqué l'évolution des cégeps et celle de la discipline. Nous avons aussi fait une enquête auprès des enseignants afin de mieux apprécier les changements dans le rôle éducatif de la géographie.

En ce qui a trait à l'aspect théorique de la recherche, nous avons vu les différents paradigmes sociaux et approches éducatives qui ont orienté l'école dans la société québécoise. Les notions d'humanisme contemporain, de modernité et de postmodernité ont servi d'assise pour comprendre la place qu'occupe l'école mais aussi celle qu'occupe l'éducation géographique. Issue des réformes de démocratisation des années 1960, l'école de la fin des années 1980 passe d'une conception humaniste des savoirs à une conception utilitaire et marchande, faisant ainsi passer l'école pour un bien de consommation intégré aux besoins des marchés. Dans ce contexte, les savoirs d'inspiration humaniste ont été déclassés.

Nous avons également vu que très tôt après la création des cégeps, un processus de hiérarchisation des disciplines se met en place. En effet, la demande pour les programmes de psychologie, d'histoire et de sciences sociales va éclipser la géographie cégepienne. Dès le milieu des années 1970, cette dernière discipline connaîtra un recul en termes de demande de la part des étudiants. Nous avons vu que

ces derniers vont préférer des disciplines qui donnent du sens, qui expliquent les grands bouleversements sociaux, culturels et politiques. Cette hiérarchisation sera maintenue, et même accentuée, à la suite de la réforme de 1993 qui instaure l'approche programme et celle par compétence. La psychologie, l'histoire et l'économie deviennent alors obligatoires tandis que d'autres savoirs, tels les savoirs géographiques, seront déclassés à l'intérieur du programme de sciences humaines.

La période 1984-1993 correspond à une démarche de réflexion épistémologique de la part des enseignants. Ces derniers ciblent les cours de géographie qui sont considérés comme ceux devant faire acquérir les savoirs fondamentaux de la discipline. Mais les grandes lignes des fondements éducatifs de la géographie au cégep étaient déjà bien ancrées dans un moule assez classique. Que ce soit les orientations que donnait le Rapport Parent à la géographie ou celles décrites dans les *Cahiers de l'enseignement collégial* entre 1970 et 1993, la géographie gardera une image de discipline à faible niveau réflexif.

Enfin, entre 1993 et 2001, les enseignants, isolés les uns des autres, composent avec la réforme de l'approche programme et de l'approche par compétence. C'est un autre moment pour eux de faire des choix en matière de contenus des cours. Les principaux cours retenus portent sur des thèmes internationaux. Ces choix s'expliquent par un courant éducatif qui s'inscrit dans la mouvance du programme « Éducation dans une perspective mondiale et citoyenne ». Nous l'avons vu, cette perspective éducative a dans bien des cégeps fait disparaître des cours sur notre réalité territoriale, comme le cours *Espace québécois*. C'est dans ce contexte qu'un enseignant dira que « la culture de la mondialisation a expulsé la géographie des lieux ».

La reconnaissance des savoirs géographiques et leurs rôles éducatifs dans notre société étaient au cœur du questionnement de cette recherche. Tout d'abord, nous avons voulu savoir comment les changements économiques reliés à la mondialisation et aux mutations culturelles ont réorienté le rôle et les valeurs éducatives de l'école. Puis, nous nous sommes intéressés à la façon dont les réformes dans les cégeps se sont inscrites dans ces changements. Enfin, nous nous sommes interrogés sur les choix faits par les enseignants en matière d'éducation géographique. Pour répondre à ces questions, nous avons tenté de démontrer que le rôle et les valeurs éducatives de l'école ont été réorientés par les changements économiques liés à la mondialisation et aux mutations culturelles – mutations elles-mêmes liées à la postmodernité –, et par là même que ces réorientations auraient du coup mis à l'écart certains savoirs disciplinaires. C'est ce que nous avons tenté de démontrer concernant l'enseignement de la géographie au cégep. Dans cette même perspective, nous croyons que les cégeps ont suivi la tendance générale de l'école au Québec depuis les années 1980. Cette tendance a rendu les savoirs encyclopédiques désuets au profit des savoirs utiles. Nous croyons avoir confirmé ces hypothèses à la lecture des discours tenus dans des documents qui ont orienté les réformes administratives et pédagogiques des cégeps : *Le cégep de demain* (Québec, CC, 1985); *L'enseignement collégial : des priorités pour un renouveau de la formation* (Québec, CC, 1992) et *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle* (Québec, MESS, 1993). Mais il faut faire attention : ces documents restent des documents d'orientation.

Nous avons par ailleurs soutenu que les effectifs concernant l'enseignement de la géographie ont diminué au profit de cours reconnus comme étant fondamentaux ou utiles pour le marché du travail. Nous avons démontré que durant la période de réforme allant de 1984 à 1991, le MEQ a retenu trois cours obligatoires au programme, soit un cours de psychologie, un cours d'histoire et un cours d'économie. Cela révèle les choix éducatifs des réformes réalisées dans les cégeps – des choix de

société, mais aussi des choix individuels. Gagnon et Beauchesne (1991) soulignent que les cours de géographie au cégep ne sont pas parmi les 10 cours les plus populaires des sciences humaines. De plus, les documents statistiques du MEQ indiquent un affaiblissement de la géographie au cégep. En effet, entre 1970 et 1980, le nombre d'étudiants inscrits au programme de géographie a diminué, passant de 856 à 583. Pendant la même période, le nombre d'étudiants du programme de psychologie est passé de 1856 à 3146. Suite à la réforme 1984-1991, l'offre des cours de géographie a été réduite de 28 à 8 cours. L'analyse des questionnaires nous a permis de valider le déclin durant la période 1993-2001, notamment en ce qui concerne la réduction des cours : on a amputé dans chaque cégep en moyenne un cours de géographie attaché au programme de sciences humaines.

Enfin, nous avons soutenu que les changements apportés aux contenus et à l'offre des cours de géographie dans les cégeps ont entraîné une perte d'intérêt pour la connaissance du territoire et éloigné les étudiants de la compréhension des réalités géographiques de leur milieu. En effet, bien qu'il y ait eu beaucoup de travail de réflexion fait par les enseignants sur les changements apportés au curriculum des cours entre 1984 et 1991, il n'en demeure pas moins que la description de la géographie dans les *Cahiers de l'enseignement collégial* est restée la même entre 1970 et 1993. Cela nous laisse songeur sur le souci de réflexion sur la discipline, d'autant plus que les savoirs géographiques étaient en pleine réorientation épistémologique durant cette période. La mise en application progressive de l'approche programme et de l'approche par compétence (1993-2001) est une autre occasion de repenser les cours de géographie. Nous avons présenté au chapitre III les choix de cours qui ont été faits. Notre analyse a fait ressortir que les enseignants auraient peu innové ; on semble avoir fait le transfert des cours ministériels vers de « nouveaux cours par compétence ». C'est une sorte de copier/coller sans plus. Cependant, cela n'a pas pu être démontré dans cette recherche. L'analyse des plans de

cours nous aurait davantage éclairé sur les contenus des cours et permis de comparer les différences entre les cours de 1993 et ceux donnés selon l'approche par compétence.

Nous avons vu que dans le processus de réorganisation des grilles de cours, c'est le cours *Espace québécois* qui a été retiré le plus fréquemment. Ce cours ne cadrerait plus avec les nouveaux objectifs du programme à visée internationale. Cela révèle les choix éducatifs de notre société. En matière de valeurs éducatives, nous avons vu que les enseignants visent certes l'éducation citoyenne, la conscience sociale, l'engagement et l'environnement; mais à l'intérieur de ces catégories, les enseignants ont très peu mentionné des notions propres à la géographie. Cela dévoile sans doute la difficulté à intégrer les objectifs du programme aux notions de la discipline. Comme plusieurs de nos répondants l'ont fait ressortir, au collégial, on forme avant tout des étudiants en sciences humaines et la géographie est une discipline qui contribue à l'atteinte de cet objectif. À notre avis, cette façon de concevoir l'approche programme en sciences humaines maintient l'idée que la géographie est uniquement une discipline de service. L'idée que les enseignants aient une vision commune des objectifs du programme est souhaitable; toutefois, la création de profils d'études a fait en sorte que près de 50% des étudiants ne suivent pas de cours de géographie. Cette situation confirme à notre avis trois choses : premièrement, l'élargissement des écarts entre les disciplines provoqué par l'approche programme, laquelle privilégie les disciplines qui rentrent dans le moule d'une vision de la société imposée par la mondialisation; deuxièmement, la perte d'intérêt, de la part des acteurs impliqués dans la gestion et le développement de l'éducation, pour les connaissances géographiques, considérées comme peu utiles; troisièmement, l'incapacité des enseignants de géographie de faire valoir l'importance de leur discipline pour développer une « conscience territoriale » qui,

comme l'ont soutenu Klein et Laurin (1998), est essentielle à la vie en société et à l'exercice de la citoyenneté.

Ce dernier point est largement relié aux difficultés qu'ont les enseignants de géographie. Sans association depuis 1993, ils sont laissés à eux-mêmes dans l'élaboration des contenus de la matière. Ce manque de concertation sur des concepts intégrateurs et communs oriente leur enseignement dans toutes les directions, selon les choix des enseignants. Nous croyons que cette façon de faire joue en défaveur d'une plus grande reconnaissance du rôle de la géographie dans la formation du citoyen. Cela maintient l'idée que la géographie au cégep est une discipline fourre-tout, de culture générale, sans spécificité. Nous concluons donc que la valorisation de la géographie cégépienne passe par une réappropriation commune et actuelle des concepts géographiques intégrateurs et efficaces en vue de comprendre la société dans laquelle les enseignants vivent – laquelle est à la fois globale et locale – et de donner aux élèves le goût de s'y impliquer, de la transformer et de l'améliorer. Cette conclusion inspirera l'exercice de notre profession d'enseignant du cégep dans les années à venir.

APPENDICE A

LETTRE DE PRÉSENTATION

Montréal, le 12 mai 2006

Chers et chères collègues,

Je fais actuellement mon projet de mémoire en géographie à l'Université du Québec à Montréal. Ce projet porte sur *l'éducation géographique* au Québec.

J'enseigne cette discipline depuis 1993 au Collège de Rosemont et, tout comme vous, je m'intéresse à l'avenir de la géographie au Québec. J'aimerais par cette recherche apporter des éléments nouveaux afin de mieux situer la place et le rôle de l'enseignement de la géographie au collégial.

Un peu comme l'a fait en 1993 le regretté monsieur Claude-Jean Lefebvre du Collège de Rosemont, je souhaite, par ce questionnaire, dresser la situation des effectifs en géographie au collégial (le nombre de professeurs, le nombre de cours et le nombre d'élèves). De plus, je veux connaître l'évolution de l'offre des cours en géographie depuis la réforme de 1993. Enfin, j'aspire à connaître vos idées sur la question de *l'éducation géographique* au Québec.

Soyez assurés de l'éthique et de la confidentialité de cette recherche ; le nom de votre collègue ne sera divulgué que si vous l'autorisez.

Merci de remplir et de retourner ce questionnaire dans l'enveloppe ci-jointe **avant le vendredi 2 juin 2006**.

Pour tout renseignement sur ce questionnaire, vous pouvez me joindre :

Adresse électronique : csabourin@crosemont.qc.ca

Téléphone : (514) 376-1620 poste 165

Télécopieur : (514) 376-1440

Retourner par la poste à l'adresse ci-dessous :

Christian Sabourin

Collège de Rosemont

Département de géographie et d'histoire

6400, 16^e avenue

Montréal (Québec)

H1X 2S9

APPENDICE B

QUESTIONNAIRE

I. Les informations générales (année 2005-2006)

1. Nom de votre collège : _____

2. Nombre de professeur(e)s (tout statut) dans votre collège :

3. Nombre de professeur(e)s (tout statut) en sciences humaines dans votre collège :

II. Les effectifs en géographie dans votre collège

4. Combien y a-t-il de professeur(e)s permanent(e)s en géographie ? _____

5. Remplissez le tableau pour chaque professeur(e) permanent(e).

Professeurs permanents	Année d'entrée en fonction au collège	Années d'expérience (selon la liste d'ancienneté)
Professeur(e) 1		
Professeur(e) 2		
Professeur(e) 3		
Professeur(e) 4		
Professeur(e) 5		
Professeur(e) 6		

6. Combien y a-t-il de professeur(e)s non permanent(e)s en géographie ? _____

7. Remplissez le tableau suivant pour chaque professeur(e) non permanent(e).

Professeurs non permanents	Année d'entrée en fonction au collège	Années d'expérience (selon la liste d'ancienneté)
Professeur(e) 1		
Professeur(e) 2		
Professeur(e) 3		

Non-

9 Indiquez, dans le tableau ci-dessous, les renseignements pour chacun des cours de géographie donnés au programme de sciences humaines pour l'année 2005-2006.

[illegible]

10. Dans le tableau ci-dessous, donnez les renseignements relatifs aux cours de géographie offerts à titre de **cours complémentaires** et ceux offerts à titre de **cours de service** (pour un autre programme) et ce, pour l'année 2005-2006.

Titre des cours	Sigle du cours	Titre du programme (si c'est un cours de service)	Nombre de groupes	Nombre d'étudiants

11. Dans votre collège, est-ce que la discipline géographie donne les cours dits multidisciplinaires ?

Oui ☐ — Lesquels ? — ~~Initiation à la recherche en sciences humaines~~ ☐

— ~~Démarche d'intégration des acquis en sciences humaines~~ ☐

— ~~Autres (précisez) :~~ _____

Non ☐

14. Si vous avez enlevé le cours *Espace québécois* de votre offre de cours, dites pourquoi.

Il était peu pertinent en regard des compétences ciblées par le programme. ↗

Il était moins populaire chez les étudiants. ↗

Il était moins pertinent en regard du phénomène de la mondialisation. ↗

Il était peu intéressant à enseigner. ↗

Ne nous concerne pas. ↗

Autres raisons (précisez) : _____

15. Aujourd'hui, si on vous proposait de remplacer l'un de vos cours déjà existants par le cours *Espace québécois*, seriez-vous d'accord ?

Oui, tout à fait. ↑

Non, pas du tout. ↑

Ne s'applique pas ↑

Commentaires :

V. Approche programme, plan cadre et plan d'études

16. À la suite de la réforme et de l'approche par compétence, est-ce qu'on a « actualisé » le programme de sciences humaines dans votre collège ?

Pas du tout. → Passez à la question 18.

Avons revu partiellement les grilles de cours. → Passez à la question suivante.

Avons revu totalement les grilles de cours. → Passez à la question suivante.

17. Pour chacune des situations suivantes, indiquez quel énoncé décrit le mieux la situation de votre discipline lors de ce « processus d'actualisation » du programme.

Situation A La rédaction des plans cadres

Avons travaillé en équipe au contenu des plans cadres. →

Avons travaillé individuellement au contenu des plans cadres. →

Autres (précisez) : _____

Situation B Les contenus des plans d'études

Avons revu totalement les contenus des plans d'études. →

Avons revu partiellement les contenus des plans d'études. →

Avons adapté nos plans d'études aux plans cadres. →

Autres (précisez) : _____

Situation C La construction des plans d'études

Avons travaillé à la mise en commun des plans d'études. →

Avons travaillé séparément sur les contenus des plans d'études. →

Autres (précisez) : _____

Pour terminer

20. Voulez-vous recevoir les résultats de cette enquête ?

Oui ☐ Adresse électronique : _____

Non ☐

21. Est-ce que vous m'autorisez à divulguer le nom de votre collègue dans cette étude ?

Oui ☐

Non ☐

22. Commentaires

Merci d'avoir répondu à ce questionnaire !

À retourner avant le 2 juin 2006 à

Christian Sabourin

Collège de Rosemont

Département de géographie et d'histoire

6400, 16^e avenue

Montréal (Québec)

H1X 2S9

APPENDICE C

LE SCHÉMA D'ENTREVUE

Présentation des objectifs de l'entrevue et présentation du code d'éthique

Première partie : Le profil des répondants

1. Présentation des répondants

- Votre statut
- Formation universitaire (profil particulier)
- Expérience
- Membre d'association(s) - groupe(s) militant(s) ou association de citoyens
- Publications
- Activité de perfectionnement

2. Comment en êtes-vous venu à l'enseignement de la géographie au cégep ?

- 2.1 Dans quelles circonstances ?
- 2.2 Quel était le premier cours enseigné ?
Est-ce que vous vous sentiez bien préparé ?
- 2.3 Combien de cours avez-vous enseigné ?
- 2.4 Quels sont les cours que vous avez préféré enseigner ?
Pourquoi ?

Deuxième partie : La place de la géographie au cégep

3. Comment situez-vous la place de la géographie par rapport aux autres ordres d'enseignement ?

Continuation de la formation secondaire ?

Préparation aux études universitaires ?

4. Connaissez-vous le nouveau curriculum au secondaire ?

Si oui, pouvez-vous m'en parler ?

Univers social, compétences transversales, contenu

4.1 Croyez-vous que c'est important pour votre enseignement de savoir ce qui se fait dans les autres niveaux d'institution scolaire ?

Si oui, précisez

Si non, précisez

5. Par rapport aux autres disciplines en sciences humaines, comment situez-vous la contribution de la géographie dans la formation des étudiants ?

5.1 D'un point de vue pédagogique

5.2 D'un point de vue éducatif

6. En dehors des connaissances propres à la discipline, avez-vous des intentions éducatives spécifiques dans vos cours ?

Si oui, quels sont vos thèmes éducatifs que vous abordez avec le plus d'intérêt ?

Pourquoi ces thèmes ?

7. Dans le contexte de la mondialisation, croyez-vous que l'enseignement des cours de *Géographie du Québec* ait toujours sa place ?

Troisième partie : L'utilité sociale des savoirs géographiques

8. À l'heure de la mondialisation des économies et des problèmes environnementaux, comment voyez-vous l'utilité sociale de la géographie ?

8.1 Dans l'action sociale, comment la géographie peut-elle jouer son rôle ?

8.2 Peut-on dire que la géographie joue son rôle au Québec ?

Pour terminer,

9. Auriez-vous des commentaires à faire sur les sujets abordés ou sur le déroulement de l'entrevue ?

BIBLIOGRAPHIE

AUDIGIER, F. (1997). «Géographie, histoire, éducation civique : solidarité réelle ou rendez-vous manqué», dans R. Knafo, *L'état de la géographie. Autoscopie d'une science*. Paris, Belin, pages 51-53.

BABY, A. (1992). « Une société à deux vitesses : un ordre social en perte de vitesse. » Actes du colloque *Les cégeps dans une société à deux vitesses*, Association des cadres des collèges du Québec, p.9-17.

BABY, A. (2008). « Le cheval de Troie du paradigme utilitariste. » *Factuel*, vol. 20, no 2, avril 2008, p.21-23.

BAILY, A. et R. FERRAS (2001). *Éléments d'épistémologie de la géographie*. Paris : Armand Colin, 191 pages.

BÉDARD, D. (2003). « Propositions de réorganisation pour améliorer la performance du système d'éducation au Québec. » Rapport présenté à la Fédération des commissions scolaires du Québec.

BERTHELOT, J. (2006). *Une école pour le monde, une école pour tout le monde. L'éducation québécoise dans le contexte de la mondialisation*. Montréal : VLB éditeur, 219 pages.

BERTRAND, Y. et P. VALOIS (1992). *École et sociétés*. Laval : Agence d'Arc, 272 pages.

BOISVERT, Y. (sous la dir.) (1998). *Postmodernité et sciences humaines : une notion pour comprendre notre temps*. Montréal : Liber, 1993 pages.

- BOISVERT, Y. (1995). *Le postmodernisme*. Montréal : Les Éditions du Boréal, 123 pages.
- BOISVERT, Y. (1996). *Le monde postmoderne*. Paris : L'Harmattan, Logiques sociales, 151 pages.
- BOUTIN, G., MONTOYA, Y. et J.P. MARTINEZ (2006). *L'école actuelle face au changement : instruire, éduquer ou socialiser*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 160 pages.
- BROSSEAU, M. (1999). « L'architecture de la géographie scolaire québécoise : 1804-1960. » *Cahiers de géographie du Québec*, vol. 43, no 120, p. 561-584.
- BROSSEAU, M. (1997). « Géographie, pratiques discursives et ambiance postmoderne. » *Cahiers de géographie du Québec*, vol. 41, no 114, décembre 1997, p. 413-419.
- BOUILLETTE, B. (1951). « Rapport sur le rôle de la géographie dans la formation de la culture générale. » Paris : UNESCO, 8 pages.
- BOUILLETTE, B. (1970). « La commission de l'Union géographique internationale (1952-1968) », *Cahiers de géographie de Québec*, quatorzième année, no. 31, avril 1970, pages 79-93.
- CHOQUETTE, R. (1983). *La conception pédagogique et l'enseignement de la géographie*. Chicoutimi, Gaëtan Morin, 125 pages.
- CLAVAL, P (1995). *La géographie culturelle*, Paris, Nathan, 384 pages.

COLLECTIF (2004). « Débat : la géographie postmoderne » *Espace géographique*, vol. 1.

BRUNET, R, FERRAS, R. et H. THÉRY (1993). *Les mots de la géographie*. Paris : Reclus-La Documentation Française, 520 pages.

CHENARD, P. (1986). « Le passage du cégep à l'université. » *Recherches sociographiques*, vol. 27, no 3, p. 467-479.

CONSEIL DES COLLÈGES (1983). *Avis du Conseil des collèges au Ministre de l'Éducation concernant le projet de règlement sur le régime pédagogique du collégial*. Rapport du Conseil des collèges, Gouvernement du Québec.

CONSEIL DES COLLÈGES (1985). *Le cégep de demain*. Rapport du Conseil des collèges, Gouvernement du Québec.

CONSEIL DES COLLÈGES (1986). *Les projets d'orientation des concentrations sciences humaines et sciences de la nature*. Rapport du Conseil des collèges, Gouvernement du Québec.

CONSEIL DES COLLÈGES (1990). *Le programme révisé de sciences humaines*. Rapport du Conseil des collèges, Gouvernement du Québec.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1988). *Le rapport Parent, vingt-cinq ans après*. Rapport annuel sur les besoins de l'enseignement, Gouvernement du Québec.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1998). *Éduquer à la citoyenneté*. Rapport annuel sur les besoins de l'enseignement, Gouvernement du Québec.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1990). *Développer une compétence éthique pour aujourd'hui : une tâche éducative essentielle*. Rapport annuel sur les besoins de l'enseignement, Gouvernement du Québec.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2001). *La gouverne de l'éducation : logique marchande ou processus politique*. Rapport annuel sur les besoins de l'enseignement, Gouvernement du Québec.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2002). *La gouverne de l'éducation : priorité pour les prochaines années*. Rapport annuel sur les besoins de l'enseignement, Gouvernement du Québec.

CORRIVEAU, L. (1986). « Tensions et tendances dans les cégeps aujourd'hui. » *Recherches sociographiques*, vol. 27, no. 3, p. 385-419.

DESHAIES, L. et R. LUSSIER (1998). « La place de la géographie dans un monde postmoderne », dans Yves Boisvert, *Postmodernité et Sciences Humaines. Une notion pour comprendre notre temps*, Montréal, Liber, pages 161-175.

DESHAIES, L. et G. SÉNÉCAL (1997). « Postmodernité et territoire : vers de nouvelles territorialités ? » *Cahiers de géographie du Québec*, vol. 41, no. 114, décembre 1997, p. 279-283.

DESHAIES, L. (1999). « L'apprentissage de la géographie au Québec selon les manuels de pédagogie (1850-1983). » *Cahiers de géographie du Québec*, vol. 43, no 120, p. 585-603.

DESHAIS, L. (2006). « Les défis d'une géographie en émergence comme science sociale. » *Cahiers de géographie du Québec*, vol. 50, no 141, p. 565-576.

DUMONT, F. (1983). *Orientations de la concentration en sciences humaines au niveau collégial*. Rapport du groupe de travail, le 29 juin 1983. DGEC.

- DURKHEIM, E. (1922). *Éducation et sociologie*, édition électronique réalisée par Jean-Marie Tremblay professeur de sociologie au Cégep de Chicoutimi à partir du livre d'Émile Durkheim (1922).
- FOURNIER, M. (2008). « La mission traditionnelle de l'université est remise en cause. » *La presse*, 24 février 2008, page G3.
- FOULQUIÉ, P. (1971). *Dictionnaire de la langue pédagogique*. Paris : Presses Universitaires de France, 512 pages.
- GAGNON, N. (1963). « L'idéologie humaniste dans la revue *L'enseignement secondaire*. » *Recherches sociographiques*, vol. 4, no 2, p. 167-200.
- GAGNON, N. et C. BEAUCHESNE (1991). *Le programme de sciences humaines au collégial : perspectives critiques*. Québec : Université Laval, Département de sociologie, 114 pages.
- GAUDET, É et S. LOSLIER (2002). *S'interroger sur les citoyennetés*. Actes du colloque sur l'éducation à la citoyenneté. Montréal : Cégep de Saint-Laurent, service interculturel collégial, 55 pages.
- GÉRIN-GRATALOUP, A.-M., (1997). « L'enseignement de la géographie en Angleterre et au Pays de Galles », dans R. Knafo, *L'état de la géographie. Autoscopie d'une science*. Paris, Belin, page 50.
- GILBERT, A. (2006). « La territorialité du vivre-ensemble. » *Cahiers de géographie du Québec*, vol. 50, no. 141, décembre 2006, p. 381-384.
- GOHIER, C. et S. LAURIN (dir.) (2001). *Entre culture, compétence et contenu*. Montréal : Éditions Logiques, 226 pages.

HABERMAS, J. (1981). « La modernité : un projet inachevé. » *Critique*, no 413, p. 950-967.

HÉON, L., SAVARD, D. et T.HAMEL (dir.) (2006). *Les cégeps : une grande aventure collective québécoise*. Québec : Les presses de l'Université Laval, 423 pages.

KANT, E. (1989). *Réflexions sur l'éducation*. Paris : J. Vrin, 6^e édition.

KERLAN, A. (2007). « L'école qui vient : éducation ou médiation ? La recomposition postmoderne, entre verticalité et horizontalité. » *Recherches en éducation*, no 2, janvier 2007, Centre de Recherche en Éducation de Nantes, Université de Nantes.

KLEIN, J.-L. (1988). « Les enjeux territoriaux dans la société de l'après-crise : un défi pour la géographie. » *Cahiers de géographie du Québec*, vol. 32, no. 87, décembre 1988, p. 303-311.

KLEIN, J.-L., LAURIN, S. (dir.) (1999). *L'éducation géographique : formation du citoyen et conscience territoriale*. Coll. « Géographie contemporaine », Québec : Presses de l'Université du Québec.

KLEIN, J.-L., LAURIN, S., TARDIF, C. (dir.) (2001). *Géographie et société*, Coll. « Géographie contemporaine », Québec : Presses de l'Université du Québec.

KLEIN, J.-L. et FONTAN, J.-M. (2003). « Reconversion économique et initiative locale : l'effet structurant des actions collectives », dans Fontan, J.-M., Klein, J.-L., et B. Lévesque. *Reconversion économique et développement territorial*. Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 11-33.

KNAFOUR, R. (1997). *L'état de la géographie*, Paris : Belin, 438 pages.

- LACOSTE, Y. (1985). *La géographie ça sert, d'abord, à faire la guerre*. 3^e édition, Paris : La Découverte, 213 pages.
- LACOSTE, Y. (1993). *Dictionnaire de géopolitique*, Paris : Flammarion, 1679 pages.
- LAPORTE, G (2008). « Le Québec n'a plus la cote au cégep », *Le Devoir*, 11 mars 2008.
- LAURIN, S. (1999). « La géographie au tableau, problématique de l'école québécoise. » *Cahiers de géographie du Québec*, vol. 43, no 120, décembre 1999, p. 379-392.
- LAURIN, S. (1999). « La construction de la géographie scolaire au collégial. » *Cahiers de géographie du Québec*, vol. 43, no 120, décembre 1999, p. 451-470.
- LAURIN, S. (1998). « Donner du sens au contenu d'enseignement dans les sciences humaines. » *Pédagogie collégiale*, vol.11, no 3, mars 1998, p. 17-22.
- LAURIN, S. (1997). *L'enseignant et le choix des contenus d'enseignement. Le cas de la géographie au collégial*, Thèse de doctorat en éducation, Montréal : Université du Québec à Montréal, 292 pages.
- LAURIN, S. (1993). « Géographie et formation fondamentale. Y a-t-il une géographie fondamentale à enseigner au cégep ? » Communication présentée au colloque « Enseigner la géographie : dynamique et défis », Centre d'art du Mont Orford, 8 juin 1993.
- LINTEAU, P-A. (1992). *Histoire de Montréal depuis la confédération*, Montréal : Boréal, 616 pages.
- LINTEAU, P-A. (1989). *Histoire du Québec contemporain depuis 1930*, Montréal : Boréal, 834 pages.

- Le ROUX, A. (2005). *Didactique de la géographie*. Caen : Presses Universitaires de Caen, 262 pages.
- LEGENDRE, R., (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris/Montréal : Larousse, 679 pages.
- LEVASSEUR, L. (2002). « Pressions sociales et transformations de la culture scolaire au Québec. » *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 28, no 1, p. 21-38.
- LEVASSEUR, L. (2000). « La dérive instrumentale. » *Sociologie et sociétés*, vol. 32, no 1, printemps 2000, p. 197-211.
- LÉVY. J. (1999). *Le tournant géographique. Penser l'espace pour lire le monde*. Paris : Belin, 399 pages.
- LYOTARD, J.F. (1979). *La condition postmoderne*. Paris : Les éditions de minuit, 109 pages.
- MAFFESOLI, M. (1988). *Le temps des tribus*. Paris : Méridiens Klincksieck, 198 pages.
- MARTUCCELLI, D. (1992). « Lectures théoriques de la postmodernité. » *Sociologie et sociétés*, vol. 24, no 1, printemps 1992, p. 157-169.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1967-1993). *Cahiers de l'enseignement collégial*. Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1976-1982) *L'effectif des cégeps à l'enseignement régulier*. Bulletin statistiques, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1982). *Bottin de la coordination des disciplines et des programmes*. Gouvernement du Québec, Direction générale de l'enseignement collégial.

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE DU QUÉBEC (1993). *Des collèges pour le Québec du 21^e siècle*. Gouvernement du Québec.

MONCHARTRE, S. (2008). « Aux origines de l'approche par compétences » *Factuel*, Volume 20, no. 2, avril 2008.

MORIN, E. (1999). *La tête bien faite : repenser la réforme, réformer la pensée*. Paris : Seuil, 153 pages.

NATIONS UNIES (1949). *L'enseignement de la géographie : quelques conseils et suggestions*. Paris : UNESCO, 135 pages.

NATIONS UNIES (1966). *L'enseignement de la géographie*, sous l'égide de l'Union géographique internationale, Paris : UNESCO, 221 pages.

QUINIOU, D. (2001) *La responsabilité sociale, une utopie ? Quelques exemples d'entreprises*. Projet d'éducation dans une perspective mondiale et citoyenne, Cégep international.

PETRELLA, R. (2001) *L'éducation victime de cinq pièges*. Montréal : Fides, 52 pages.

POURTOIS, J.P. et H. DESMET (2002). *L'éducation postmoderne*. Paris : Presses Universitaires de France, 321 pages.

PROVINCE DE QUÉBEC (1963). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, tome I, *Les structures supérieures du système*, Québec, 121 pages [Rapport Parent I].

PROVINCE DE QUÉBEC (1964). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, tome II, *Les structures pédagogiques du système scolaire : B. Les programmes d'études et les services éducatifs*, Québec, 404 pages [Rapport Parent I].

REMIGGI, F.W. et F. LABERGE (1999) « La géographie, une science complexe comme le monde », dans J.-L.Klein et S. Laurin, *L'éducation géographique : formation du citoyen et conscience territoriale*. Québec, Presse de l'Université du Québec, pages 33-54.

ROBERT, B. (1970). « Pour une nouvelle conception de la didactique de la géographie », *Cahiers de géographie de Québec*, quatorzième année, no. 31, avril 1970, pages 95-99.

ROHART, J.-D. (2005). *La vie et l'éducation*. Paris : L'Harmattan, 246 pages.

SAINT-YVES, M. (1970). « Situation et tendances de l'enseignement de la géographie au Québec. » *Cahiers de géographie du Québec*, vol. 14, no 31, avril 1970, p. 7-15.

SAINT-YVES, M. (1970). « Bibliographie sur la didactique de la géographie. » *Cahiers de géographie du Québec*, vol. 14, no 31, avril 1970, p. 117-147.

SAUVÉ, L. (2002). « L'éducation relative à l'environnement entre modernité et postmodernité, les propositions du développement durable et de l'avenir viable. » In A. Jarnet, Jickling, B., L. Sauvé, Arjen Wals et Priscilla Clarkin (dir.) (2002). *The future of Environmental Education in a Postmodern Worlds ?* Whitehorse : *Canadian Journal of Environmental Education*, p. 57-71.

- SIMARD, M. (2001). « L'intervention géographique. Les dilemmes éthiques et politiques du développement local », dans Klein, J.-L. et Laurin, S. *Géographie et société*. Coll. « Géographie contemporaine. » Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 147-170.
- SCHROEDER, J. (1999). « Leçon de géographie : Une relecture d'auteurs anciens. » Dans Klein, J.-L. et Laurin, S. *L'éducation géographique : formation du citoyen et conscience territoriale*. Coll. « Géographie contemporaine. » Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 181-200.
- SCHEIBLING, J. (1998). *Qu'est-ce que la géographie?* Paris : Hachette, 199 pages.
- SOJA, E.W. (1986). *Postmodern Geographies*. New York: Verso, 266 pages.
- WARREN, J-P. (2005). « Petite typologie philologie du « moderne » au Québec (1850-1950). Moderne modernisation, modernisme, modernité. » *Recherches sociographiques*, vol. 46, no 3, septembre-décembre 2005, p. 495-525.
- VAILLANCOURT, C.(2006). *Mainmise sur les services*, Montréal, Écosociété, 195 pages.